Niveau(x) d'enseignement : F Numéro EDUQ : 9070157
Centre d'intérêt : 550

Côté-Roy, Francine

Elaboration et application de moyens d'action visant une consolidation des attitudes d'acceptation / par Francine Côté-Roy. -- [Hull] : F. Côté-Roy, 1986
vi, 177 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche-action présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. 142-144

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Discipline * Attitude de l'enseignant * Changement d'attitude * Education préscolaire

La recherche vise l'élaboration et l'application d'une intervention en vue de susciter un changement d'attitude face à la discipline chez cinq éducatrices au préscolaire. L'intervention a été expérimentée durant la période allant du mois de septembre 1983 au mois de juin 1984. Elle a consisté à consolider des attitudes d'acceptation de la part des éducatrices envers les enfants dont le comportement déroge des normes établies. L'élaboration de cette intervention est basée sur la théorie du processus de changement de Kurt Lewin qui se caractérise par trois étapes appelées décristallisation, mouvement et recristallisation. Le but du présent projet de changement est lié à cette dernière phase du processus de changement. Les actions entreprises lors de l'intervention (réunions, projets, discussions informelles, encouragements, etc.) gravitent autour des quatre objectifs spécifiques suivants : 1- favoriser un climat d'échange entre les éducatrices; 2- informer l'éducatrice en psychomotricité de différentes techniques à utiliser auprès d'enfants dont les comportements dérogent des normes établies; 3- favoriser l'expression des opinions et des besoins des éducatrices; 4- favoriser la participation des éducatrices à l'élaboration d'un projet. Finalement, par un sondage, on constate que dans les faits les éducatrices semblaient avoir adapté une approche commune et plus souple de la discipline, mais qu'intérieurement, elles n'étaient pas confortables dans ce changement.

Type de document

9070157

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

ÉLABORATION ET APPLICATION DE MOYENS D'ACTION VISANT UNE CONSOLIDATION DES ATTITUDES D'ACCEPTATION

par Francine Côté-Roy

Rapport de recherche-action présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation

Tuteur: Monsieur Pierre Collerette

Août 1986

Table des matières

Remerciements vi

Introduction 1

Chapitre un 6

Problématique 7

Chapitre deux 11

L'organisation de la recherche-action 12

2.1 Fondements théoriques personnels 12

2.2 Cadre théorique 14

2.2.1 Définition des termes 14

2.2.2 Récension des écrits: la discipline à l'école 16

2.2.3 Une théorie du changement 38

2.3 Les limites de cette recherche-action 50

Chapitre trois 52

Méthodologie 53

3.1 Style d'intervention privilégié 53

3.2 Choix des cibles d'intervention 57

3.3 Modèle de diagnostic de la situation et de planification des interventions 60

3.4 L'évaluation de l'intervention 64

Chapitre quatre 67

Premier problème relevé:

L'absence de cohésion entre les membres du système-éducatrices reconstitué 68

Chapitre cinq 81

Deuxième problème relevé:

Manifestation d'un sentiment d'impuissance à interagir de façon satisfaisante auprès de certains enfants 82

Chapitre six 95

Troisième problème relevé:

Une difficulté d'expression chez certains membres du système-éducatrices concernant la discipline entre autres 96

Chapitre sept 107

Quatrième problème relevé:

L'appropriation par les membres du système-éducatrices d'un projet collectif proposé par un de ses membres 108

Chapitre huit 120

Évaluation de l'intervention 121

8.1 La cible de l'évaluation 121

8.2 Les résultats 124

Conclusion 136

Bibliographie 141

Annexes 145

A- Projet présenté par les membres du système-éducatrices 146

B- Sondage 168

C- Résumé du rapport de recherche-action 1983-84 présenté aux membres du système-éducatrices 172

Liste des tableaux

Tableaux

1. Style d'intervention privilégié 54

2. Tableau-synthèse utilisé 63

Liste des figures

Figures

1. Changement participatif 58
2. Processus de résolution de problème 59
3. Étapes de consolidation des attitudes d'acceptation 62

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé directement ou indirectement à la présente recherche-action.

Je suis particulièrement reconnaissante à monsieur Pierre Collerette pour ses sages réflexions, sa très grande disponibilité et la patience dont il a fait preuve. Son apport fut très grand et très apprécié.

Je suis également reconnaissante à mon époux et à mes deux enfants qui ont fait preuve d'une très grande patience tout au long de mes études.

Je remercie également madame Ginette Couture-Sanchez pour son excellent travail de dactylographie.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche présente une recherche-action dont l'objet a consisté à procéder à la consolidation d'attitudes et à vérifier l'état de cette consolidation.

Au début de la recherche-action, la problématique identifiée portait sur les attitudes de rejet de la part des éducatrices à l'endroit des enfants dont le comportement dérogeait des normes établies par le système-éducatrices. Au cours de la période où s'est déroulée la recherche-action, les normes se sont assouplies et les attitudes ont changé. Ce rapport de recherche présente le détail de l'intervention qui a été menée ainsi que l'évolution de la problématique.

Depuis quatre années, l'auteure occupe une fonction d'éducatrice au niveau préscolaire dans l'école maternelle où la recherche-action a été exécutée et cette école est située sur le territoire de l'Outaouais. Cette fonction d'éducatrice consiste à favoriser le développement socio-affectif, moteur et cognitif d'enfants de cinq ans. C'est dans le cadre de ce travail que l'auteure a choisi d'exécuter sa recherche-action.

L'intervention s'est étendue sur une période de dix mois, entre les mois de septembre 83 et juin 84. Il s'est agi d'une recherche-action où l'auteure a tenté systématiquement de renforcer un changement d'attitude à l'intérieur du système visé.

L'intervention s'est inspirée de la théorie du processus de changement

élaborée par Kurt Lewin[1] et c'est principalement à partir de cette théorie que seront décrites les deux années qui ont précédé cette recherche-action. En résumé, selon cet auteur le processus de changement serait caractérisé par trois étapes appelées décristallisation, mouvement et recristallisation. Les attitudes et les valeurs d'un système prévalant à un moment donné seraient cristallisées. Pour qu'il y ait changement de ces attitudes, il devrait d'abord y avoir décristallisation des anciennes attitudes et ensuite mouvement vers de nouvelles attitudes. Lorsque ces nouvelles attitudes sont adoptées, consolidées et inscrites définitivement dans le système, c'est qu'il y a eu recristallisation, étape qui marque la fin du processus de changement.

Au moment où cette recherche-action a débuté, les étapes de décristallisation et de mouvement étaient déjà engagées depuis environ deux ans. La première de ces deux années fut marquée par la formation d'un nouveau groupe de travail constitué de deux anciens membres et de trois nouveaux membres. Par rapport aux deux anciens membres, ces dernières[2] avaient des visions différentes de l'éducation au préscolaire et des modes de fonctionnement différents. Cette période fut caractérisée par une vie de groupe plutôt perturbée divisant le système-éducatrices en deux sous-systèmes s'affrontant régulièrement. La seconde année, un des anciens membres quitta le système-éducatrices et un nouveau membre vint le remplacer, pour l'année seulement. Le départ du premier et l'entrée de ce dernier[3] dans le système-

---

[1] Kurt Lewin, Resolving Social Conflicts, New York: Harper, 1968.

[2] Il s'agit de trois femmes.

[3] Il s'agit d'un homme.

éducatrices a eu pour effet de favoriser l'implantation du changement d'attitudes.

En fait, c'est sous la pression d'influences diverses que le système-éducatrices a été amené à se décristalliser. Parmi ces influences, on trouve la nomination d'une nouvelle personne à la direction de l'école, la parution du programme d'éducation au préscolaire et sa mise en application (cautionnée lors de sessions de perfectionnement offertes par des personnes ressources provenant du ministère de l'Éducation du Québec, d'une université de la région et de la commission scolaire), ainsi qu'une nouvelle forme d'implication des parents dans la vie de la maternelle. Pendant ces deux années, en dépit d'un climat qui en fut un parfois de confrontation, les membres du système-éducatrices se sont néanmoins influencées et à l'intérieur de ce flot d'influence, s'est trouvée celle de l'auteure qui s'était donnée un rôle plus ou moins avoué d'agent de changement.

Ce flot d'influence, tant de l'extérieur que de l'intérieur du système fut tel qu'il entraîna une décristallisation des attitudes de rejet et un mouvement vers des attitudes d'acceptation des enfants. Ceci, s'est traduit par un assouplissement des normes de comportement établies par le système-éducatrices.

Lors de ces étapes de décristallisation et de mouvement, qui rappellons-le étaient antérieures à la recherche-action, les interventions de l'agent de changement furent surtout guidées par l'intuition et le gros bon sens, ne faisant pas appel à une rigoureuse démarche de planification du changement.

Toutefois pour la conduite de la recherche-action, l'auteure s'est employée à suivre une démarche rigoureuse de planification du changement.

Ainsi, la recherche-action décrite dans ce rapport a consisté essentiellement à consolider les attitudes d'acceptation de cinq éducatrices ayant composé, à un moment ou l'autre, et composant dorénavant le système-éducatrices.

Le chapitre un traite de la problématique. Le chapitre deux présente l'organisation de la recherche-action. Le chapitre trois présente la méthodologie utilisée. Chacun des chapitre quatre, cinq, six et sept présente le diagnostic, la planification, la description et l'évaluation des actions posées pour améliorer la problématique en cause. Le chapitre huit présente l'évaluation globale de l'intervention.

CHAPITRE UN

CHAPITRE UN

Problématique

Au moment d'amorcer l'intervention visant la consolidation d'attitudes d'acceptation à l'endroit de tous les enfants, le système-éducatrices en était à la dernière étape du processus de changement, soit la recristallisation. On pouvait observer un assouplissement des normes établies par le système-éducatrices. Cet assouplissement se concrétisait par l'abolition de comportements standards pour les enfants, au profit d'une plus grande tolérance des comportements divergents, sans pour autant qu'il y ait approbation inconditionnelle de tous les comportements. En règle générale, les membres du système-éducatrices faisaient preuve d'attitudes d'acceptation envers tous les enfants.

Cette situation se rapprochait de la situation idéalisée par l'agent de changement. Les membres du système-éducatrices parlaient de liberté de choix pour l'enfant, d'individualisation des apprentissages, d'autonomie, d'autodiscipline et de respect de l'enfant. Ils tentaient de nouveaux modes de fonctionnement nécessitant un réaménagement des ateliers, la mise sur pied de nouveaux types d'activités et l'utilisation de nouvelles techniques. De manière générale, cette nouvelle façon de vivre la maternelle se différenciait de la situation d'origine non seulement par son fonctionnement mais aussi par sa philosophie.

En quelques mots, la philosophie qui prévalait lors de la situation

d'origine se traduirait de la façon suivante: l'éducatrice adoptait des comportements plutôt directifs; elle planifiait des apprentissages uniformes pour tous, et à être effectués en groupe; les changements d'activités se faisaient davantage au rythme de l'éducatrice et leur choix dépendait presqu'entièrement d'elle. On constatait une forme de discipline que l'on pourrait qualifier d'autoritaire où le contrôle était exercé par l'éducatrice. En fait, il s'agissait d'une situation plutôt centrée sur l'adulte.

Au moment de planifier l'intervention, la problématique se posait en terme d'apparition occasionnelle de certains comportements relevant de la situation d'origine. On entendait encore quelques commentaires concernant les agissements de certains enfants se comportant différemment de la majorité des enfants de l'école. On pouvait constater des manifestations d'ignorance à l'égard de certains enfants laissés davantage à eux-mêmes hors du groupe. On pouvait aussi percevoir des malaises plus ou moins exprimés par les membres du système-éducatrices concernant cette nouvelle façon d'être et de faire, comme les inquiétudes exprimées concernant les types d'activités choisis par les enfants par rapport à ceux privilégiés par l'éducatrice, de même que certains commentaires concernant l'activation des enfants et l'augmentation de l'intensité du bruit dans l'école.

L'apparition occasionnelle de ces comportements était l'indice de l'inachèvement du processus de changement et pouvait être reliée au mécanisme par lequel le changement s'était effectué. En effet, le mouvement des attitudes de rejet vers des attitudes d'acceptation s'était effectué selon un

mécanisme d'identification aux modèles proposés[4]. Au niveau intra-systémique, le modèle fut proposé par deux membres du système-éducatrices soit l'agent de changement et la responsable de l'école. Au niveau inter-systémique, le modèle fut proposé par les différentes personnes ressources invitées lors de sessions de perfectionnement.

Or, on sait que le changement par mécanisme d'identification a pour effet que l'on ne s'approprie pas complètement le modèle. A cause du mécanisme mobilisé, le changement risquait donc dès le départ de connaître une certaine fragilité.

L'incompatibilité possible du changement proposé avec les caractéristiques personnelles de chacun des membres du système-éducatrices était suffisante pour provoquer un retour occasionnel, voire définitif, des attitudes de rejet des enfants présentant des comportements dérogeant des normes qui prévalaient antérieurement. Pour que le changement soit vraiment intégré, il devenait nécessaire de consolider les attitudes d'acceptation de chacun des membres du système-éducatrices.

Au moment de planifier l'intervention, le système-éducatrices se composait des cinq femmes suivantes: une éducatrice oeuvrant à plein temps et agissant comme responsable de l'école, trois éducatrices oeuvrant à temps plein dont l'auteure et une éducatrice oeuvrant à temps partiel en psychomotricité. Trois des cinq membres (l'éducatrice responsable de l'école, l'éducatri-

---

[4] P. Collerette, G. Delisle; Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels, Éditions Agence D'Arc Inc., 1982, Montréal, pp. 37-38.

ce agissant comme spécialiste en psychomotricité et l'auteure) ont eu au tout début à s'intégrer au système-éducatrices existant. Elles ont été présentes tout au long du processus de changement, malgré que lors des années précédentes, l'auteure et l'éducatrice responsable de la psychomotricité avaient été engagées à temps partiel. Quant aux deux autres éducatrices, d'anciens membres du système-éducatrices, elles ont dû t s'absenter successivement pour des période de cinq et dix mois respectivement.

L'auteure a dû vivre, avec les membres du système-éducatrices, cette période de mobilité du personnel de l'école. Au cours de ces deux années qui ont précédé l'intervention, les rapports entre les personnes s'étaient faits de moins en moins distants, surtout pendant la dernière année. Cependant, la situation demeurait précaire vu qu'un membre du système-éducatrices, réfractaire au changement, allait revenir après une année d'absence. Comme tous les membres du système-éducatrices, l'auteure était en position de participante au changement.

En résumé, le changement d'attitude amorcé demeurait fragile et il fallait procéder à une intervention pour tenter de consolider les nouveaux acquis.

CHAPITRE DEUX

L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE-ACTION

2.1 Fondements théoriques personnels

Le but et l'organisation de la recherche-action ont été largement influencés par les fondements théoriques de l'auteure concernant le type de discipline à privilégier avec les enfants. Ceux-ci s'inspirent principalement de la pensée de Carl Rogers, d'André De Perretti et d'Henri Lagroua. L'auteure a articulé ces fondements théoriques en treize points que voici:

- Comme le suggère Rogers[5], l'auteure croit que les comportements à adopter avec les enfants doivent faire preuve d'ouverture, de compréhension et d'empathie face à l'autre.

- À l'instar de De Perretti[6], l'auteure a la conviction d'influencer l'autre par son exemple.

- L'auteure croit non seulement en l'influence de la personne sur la personne, mais aussi en l'influence de l'environnement matériel, temporel et physique sur la personne.

- L'auteure favorise une approche de la discipline centrée sur l'enfant c'est-à-dire, l'autodiscipline, plutôt qu'une approche centrée sur l'éducatrice, c'est-à-dire une discipline autoritaire.

- L'auteure valorise un climat de confiance qui permet une relation plus authentique.

- L'auteure privilégie chez l'adulte un rôle de facilitateur auprès de l'enfant et admet l'erreur comme moyen d'apprentissage.

---

[5] C. R. Rogers, Un manifeste humaniste: Fondements d'une politique de la personne, Paris, Dunod, Bordas, 1979, p. 6-10.

[6] Ackerman, Bricks et al., Changer l'école, Éditions de l'ÉPI, Paris, 1970, texte "Quelle pédagogie? Quels profs?", d'A. de Perretti, p. 43.

- L'auteure reconnait que chaque personne est unique et que l'enfant est une jeune personne.

- L'auteure croit en une tendance innée chez la personne à être bonne et que l'environnement entre autres, peut perturber cette tendance.

- L'auteure croit qu'il est possible de désapprouver un comportement et néanmoins d'accepter la personne qui se comporte ainsi.

- L'auteure valorise la considération inconditionnelle de l'autre au sens où l'entend Rogers[7]. Rogers précise les termes "considération positive inconditionnelle de l'autre" en leur donnant comme synonymes "acceptation, sollicitude et valorisation".

- Comme Lagroua[8], l'auteure croit aux effets bénéfiques de la tolérance sur les rapports entre les personnes.

- L'auteure considère que les situations informelles sont aussi riches de possibilités d'apprentissage que les situations formelles.

- L'auteure considère les discussions interpersonnelles comme étant des moyens efficaces d'influencer l'autre.

Ces fondements théoriques représentent les valeurs véhiculées par l'agent de changement. Comme on le constate, ces valeurs témoignent de certaines croyances générales et abstraites. Cette philosophie particulière privilégie des façons d'être et d'agir, de même qu'une façon de concevoir les relations pédagogiques.

---

[7] C.R. Rogers, op. cit., p. 9.

[8] Henri J. Lagroua, Alerte au mal de l'environnement, La pensée Universelle, Paris, 1979, p. 53.

2.2 Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche-action se divise en deux volets qui correspondent au contenu et au processus de la recherche-action entreprise. Le premier traite des attitudes en regard de la discipline dans une école et le second du processus de changement dans un système organisationnel.

Dans le premier volet, on trouvera certaines définitions de termes ainsi que les descriptions et analyse-critiques de cinq approches de la discipline, lesquelles s'inscrivent dans deux écoles de pensées différentes, soit l'école de pensée traditionnelle et l'école de pensée nouvelle. Le second volet traite du changement organisationnel, du changement planifié, des différentes approches du changement, des résistances au changement et finalement du changement des attitudes.

2.2.1 Définition des termes

ATTITUDE : Une attitude représente une prédisposition individuelle à réagir spontanément d'une façon favorable ou défavorable à l'endroit des différents éléments de l'environnement[9].

NORME DE COMPORTEMENT : Une norme de comportement représente un type de conduite privilégié par une

---

[9] K.J. Gergen, M.M. Gergen, Psychologie sociale, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1984, p. 113.

personne ou un groupe de personnes dans une situation donnée. Une norme réfère à un standard. Elle est le plus souvent implicite et a pour effet d'indiquer les comportements à privilégier et ceux à éviter. Un comportement réfère à une conduite, à une action.[10].

DISCIPLINE : La discipline représente les règles de conduite communes aux membres d'une collectivité et destinées à y faire règner le bon ordre[11].

DISCIPLINE AUTORITAIRE : La discipline autoritaire se réfère aux normes établies par une personne ou un groupe de personnes ayant un statut d'autorité. Cette ou ces personnes imposent des comportements standards et sont disposées à faire régner le bon ordre[12].

AUTODISCIPLINE : L'autodiscipline se réfère aux règles de conduites qu'une personne établit pour elle-même en référence aux normes existant dans son milieu tout en reconnaissant les conséquences de ses choix.

---

10 Inspiré du dictionnaire Robert, Paul Robert, Le Petit Robert I, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Le Robert, Paris, 1984.

11 Inspiré du dictionnaire Robert, op. cit.

12 Inspiré du dictionnaire Robert, op. cit.

2.2.2 Récension des écrits: la discipline à l'école

La recension des écrits sur la discipline à l'école a permis de relever cinq approches différentes pour aborder la question de la discipline à l'école. Les cinq approches de la discipline ont été classées par les chercheurs S.M. Basualdo et E.H. Basualdo[13]. Il s'agit de l'approche centrée sur l'enseignant, l'approche centrée sur la modification de comportement, l'approche analytique, l'approche centrée sur l'élève et l'approche centrée sur l'interaction maître-élève.

APPROCHE CENTRÉE SUR L'ENSEIGNANT

Description

L'approche centrée sur l'enseignant est, parmi toutes les approches à la discipline, l'une des plus courantes. L'enseignant exerce ici un pouvoir d'autorité en regard du comportement des élèves. Il exerce son influence dans le sens qu'il veut. Il impose un modèle de comportement plutôt que de le proposer. Dans le cas d'un refus de la part de l'élève, le recours à la contrainte constitue l'une des alternatives.

Cette approche est caractérisée par un répertoire de comportements appropriés pour l'enseignant et Basualdo et Basualdo[14] les décrivent d'une façon particulièrement précise. Du mouvement de la tête jusqu'au ton de la

---

[13] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, Models to prevent and deal with disruptive behavior(s) in the classroom: A review of the literature, octobre 1980.

[14] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op. cit.

voix, en passant par les gestes à exécuter, voire même la façon de rédiger des lettres d'avertissements aux parents, etc.

Analyse-critique

Cette philosophie est considérée par Goodman et Pendergrass[15] comme étant traditionaliste, et supportée depuis fort longtemps, par les enseignants des écoles publiques, qui à leur tour ont toujours été grandement supportés par une forte majorité d'administrateurs et de parents. C'est là une force majeure de cette approche.

Mais pourquoi un tel support? Sans doute parce que les administrateurs et les parents comprennent cette philosophie. C'est du moins ce qu'affirment Goodman et Pendergrass, en parlant de "familiarité" entre leurs approches respectives[16].

De son côté, Rogers, en décrivant une telle approche de la discipline, a dressé un parallèle entre l'administrateur et l'enseignant. Il spécifie qu'ils sont chacun détenteur d'un pouvoir d'autorité et que l'enseignant (dans le cas de l'administrateur), et l'élève (dans le cas de l'enseignant), sont ceux qui "obéissent". Il ajoute plus loin que cette "domination autoritaire est la politique reconnue de la salle de classe d'une école traditionnelle."[17]

---

15 G. Goodman, R.A. Pendergrass, "Competence in the management of classroom behavior: An eclectic approach", Education, printemps 1976, pp. 279-301.

16 G. Goodman, R.A. Pendergrass, op. cit.

17 C.R. Rogers, op. cit., p. 56.

Dans leur chapitre sur l'approche centrée sur l'enseignant, les chercheurs Basualdo et Basualdo[18] affirment également que c'est dans les faits une méthode où l'enseignant domine, ce qui place l'élève au rang des dominés. Devant l'attitude de domination de l'enseignant, l'élève est appelé à adopter une attitude de soumission. Puisqu'il est question d'une approche traditionaliste, ces chercheurs en faisant l'historique de la discipline, rappellent que dans les sociétés occidentales, la discipline est depuis longtemps un processus par lequel les adultes enseignent leurs valeurs et encouragent les comportements jugés comme acceptables par la société. La discipline est ainsi considérée comme nécessaire à la socialisation.

Le courant de pensée sous-jacent à cette approche centrée sur l'enseignant, incite ce dernier à adopter des comportements très directifs et très critiques à l'égard des comportements des élèves. À partir de ses valeurs, l'enseignant évalue, compare ou juge les comportements des élèves.

Quant aux caractéristiques personnelles, l'étude de Solomon et Kendall[19] révèle que les caractéristiques personnelles des enseignants sont en étroite relation avec les normes du milieu qu'ils créent. Les élèves ont, comme nous l'avons précisé, le choix de se soumettre ou de rejeter ces normes. Pour eux aussi, c'est en fonction de leur caractéristiques personnelles qu'ils réagiront aux normes imposées par l'enseignant. On peut présumer qu'un élève qui rejette les normes établies par le milieu, éprouvera une difficulté

---

[18] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op. cit.

[19] D. Solomon, A.J. Kendall, "Teacher's perceptions of and reactions to misbehavior in traditional and open classrooms.", Journal of Educational Psychology, août 1975, pp. 528-530.

d'adaptation qui se traduira par un trouble du comportement. De ce fait, l'écart entre les valeurs familiales et celles de l'enseignant peut être un obstacle à l'adaptation de l'élève.

APPROCHE CENTRÉE SUR LA MODIFICATION DE COMPORTEMENT

Description

Selon Goodman et Pendergrass[20], l'approche centrée sur la modification de comportement (béhavioriste) est une approche dont la popularité est plus récente, contrairement à l'approche centrée sur l'enseignant. Selon ces derniers, cette approche semble être supportée davantage par les universités et les milieux cliniques.

Dans l'approche centrée sur la modification de comportement, l'accent est mis sur le renforcement par l'enseignant, du comportement désiré chez l'élève. Selon Skinner, cité par Flanders[21], la tâche essentielle de l'enseignant consiste à organiser d'éventuels renforcements qui permettront une modification de comportement.

Analyse-critique

Cette approche remet une forme de pouvoir d'autorité entre les mains de l'enseignant, chez qui, la conception de l'enseignement privilégie le

---

[20] G. Goodman, R.A. Pendergrass, op. cit.

[21] N.A. Flanders, Analysing teaching behavior, Addison-Wesley Publishing company Inc., 1970, p. 345.

modelage du comportement de l'élève. Modeler un comportement implique ici sa modification à court ou à long terme.

Pour modifier un comportement chez l'élève, l'enseignant peut avoir recours à une gamme de techniques qui en général font appel au renforcement ou à la punition. Basualdo et Basualdo[22] disent de ces techniques qu'elles sont reconnues pour leur facilité d'usage et que les enseignants reconnaissent l'efficacité du renforcement ou de la punition.

Selon cette approche centrée sur la modification de comportement, l'enseignant est appelé à encadrer, voire diriger l'élève, pour l'amener petit à petit à se comporter de la façon jugée appropriée dans une situation donnée. L'enseignant peut individualiser son action en fonction des difficultés de chaque élève. Cela lui permet d'établir un programme en accord avec les besoins spécifiques de l'élève ajoutent Goodman et Pendergrass[23].

En effet, il n'est pas exclu qu'un enseignant perçoive l'élève comme un être unique. Il le considère comme un individu qui doit être dirigé lorsque son comportement lui parait inapproprié, ou de façon constante afin de maintenir les comportements appropriés et afin de corriger les comportements inappropriés. L'enseignant perçoit l'élève comme un individu modifiable.

De son côté, la perception de l'élève vis-à-vis de l'enseignant peut varier de la menace à l'encouragement, selon le cas.

---

22 S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

23 G. Goodman, R.A. Pendergrass, op.cit.

En fait, l'enseignant détient le pouvoir de renforcer un comportement qu'il juge approprié et celui de punir un comportement jugé inapproprié. Il peut contraindre l'élève à adopter un comportement désiré par l'enseignant plutôt que choisi par lui-même.

Selon Basualdo et Basualdo[24], cette approche place les élèves dans un système de valeurs artificielles et irréelles régi par l'enseignant seul. Cette approche béhavioriste a pour essentiel et ultime but, les résultats d'apprentissage obtenus par l'élève. Le tout, dans un conformisme planifié préalablement par l'enseignant.

APPROCHE ANALYTIQUE

Description

Ce qui caractérise cette approche est évidemment son aspect analytique. Tout élément d'une situation que l'enseignant désire changer est pris en considération, car il est susceptible d'être la cause de cette situation jugée désagréable par l'enseignant. C'est une approche qui s'efforce d'identifier et de traiter les causes afin de remédier à la situation.

Dans la catégorie de l'approche analytique, on retrouve diverses approches de la discipline qui peuvent être employées en classe: l'approche psychodynamique, l'approche développementale, l'approche centrée sur les problèmes d'apprentissage et l'approche écologique.

---

[24] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

L'approche psychodynamique centre l'attention sur le traitement des causes du mauvais comportement. On donne aussi le nom d'approche freudienne à cette approche. L'approche développementale (developmental en anglais) réfère à la modification du comportement, couplée aux stades de développement de l'enfant, c'est-à-dire que les interventions de l'enseignant tiennent compte du niveau de développement de l'enfant. L'approche centrée sur les problèmes d'apprentissage met l'accent sur l'aide pédagogique supplémentaire à apporter à l'élève en difficulté. L'approche écologique (ecological en anglais) met en évidence l'environnement de l'élève comme source des causes possibles des comportements indésirés en classe, incluant la famille, les pairs et l'enseignant.

Dans ces approches analytiques, le processus suivi par l'enseignant consiste d'abord à observer et dépister, ensuite à diagnostiquer et évaluer, pour ensuite rechercher des solutions et les appliquer afin de remédier aux causes d'indiscipline chez l'élève.

Analyse-critique

Cette approche s'appuie sur l'habileté de l'enseignant à analyser les causes d'indiscipline et à agir efficacement auprès de l'élève. L'enseignant est davantage une figure d'influence, au sens d'un leadership, plutôt qu'un agent dominant.

L'enseignant sait qu'il a beaucoup à faire personnellement pour aider l'élève à adopter des comportements appropriés affirment Basualdo et

Basualdo[25].

Entre autre, l'enseignant se sert de ses ressources et au besoin, accepte de se changer lui-même afin d'aider l'élève.

À cet effet, Wayson[26] et Carter et Anderson[26] (cités dans l'étude Wayson) soulignent dans leurs recherches respectives que les comportements adultes dans les écoles sont susceptibles d'être les causes d'indiscipline chez les élèves. Ils affirment que 80% des problèmes de discipline à l'école sont causés par des adultes et le système des adultes. Ils dressent également une liste imposante de comportements à faire et à ne pas faire, en vue de diminuer ces causes d'indiscipline de l'élève à l'école.

Dans le même ordre d'idées, Basualdo et Basualdo mentionnent que "les sanctions et les restrictions imposées par notre culture sont aussi des causes aux problèmes de comportement".[27]

Pour sa part, Rogers mentionne que lorsque les attitudes sont des attitudes de "rejet actif", les enfants deviennent "instables, rebelles, agressifs et querelleurs".[28] Ainsi il a la conviction que le rejet du comportement de l'enfant ou de l'enfant lui-même, est une cause et non un remède à son adaptation.

---

25 S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

26 W.W. Wayson, Developing schools that teach self-discipline, 1980.

27 S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

28 C.R. Rogers, Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1968, p. 31.

APPROCHE CENTRÉE SUR L'ÉLÈVE

Description

Cette approche s'appuie sur les potentialités qui existent en l'élève, et qu'il parvient à utiliser au profit d'un développement sain s'il jouit d'une confiance soutenue de la part de l'enseignant.

C'est une approche très individualisée, faisant appel à l'acceptation inconditionnelle de l'élève et à l'empathie, tel que proposé par des auteurs comme Rogers, Maslow, Goodman et Pendergrass.

Maslow a donné le qualificatif de "taoïste" à ce style d'enseignant. Il définit taoïste par laisser être. Il s'agit donc pour l'enseignant de permettre à l'élève d'être ce qu'il est.[29]

C'est en "laissant-être" l'élève que ce dernier parvient à faire des choix. Des choix qui font dire à Maslow, qu'ils sont les meilleurs pour l'élève: "car nul ne sait mieux ce qui est bon pour elle, que la personne elle-même".[29]

L'enseignant n'oblige en aucun moment; il propose plutôt, faisant confiance à l'élève et acceptant ses choix. L'enseignant encourage l'élève à être lui-même, n'intervenant qu'au besoin.

Selon Rogers, l'enseignant doit s'efforcer de donner à l'élève "le droit de choisir dans toute situation où il semble capable d'assumer les conséquences

---

[29] A.H. Maslow, Vers une psychologie de l'être, Fayard, 1972, p. 227.

de son choix".[30]

L'enseignant se retrouve en relation d'aide vis-à-vis de l'élève. Il doit l'aider à se développer afin qu'il puisse faire face aux problèmes actuels et futurs, en s'abstenant de les résoudre à sa place. Comme le soutient Rogers[31], l'enseignant doit également "faciliter l'apprentissage" de l'élève et établir une relation de nature affective avec celui-ci.

Toujours selon Rogers, l'enseignant doit créer un climat de confiance, en adoptant des attitudes d'authenticité, de congruence, d'acceptation inconditionnelle et de compréhension empathique envers l'élève.

Considérer l'élève comme une personne unique et l'accepter de façon inconditionnelle, s'ouvrir à lui, le respecter, le comprendre, l'aimer sont autant de principes de base de cette approche centrée sur l'élève.

Cette approche centrée sur l'élève s'appuie sur le postulat que l'organisme humain est autorégulé. Rogers postule que "dans son état normal, il (l'humain) s'achemine vers son propre épanouissement et vers une indépendance libre de tout contrôle extérieur".[32]

On pose comme second postulat, que les comportements sont contrôlés et dirigés par les besoins: besoin physiologique, de sécurité, d'amour,

---

30 C.R. Rogers, Liberté pour apprendre?, Dunod, Paris, 1973, p. 25.

31 C.R. Rogers, op.cit.

32 C.R. Rogers, op.cit.

d'appartenance, d'estime de soi, d'actualisation de soi, de connaître et de comprendre[33].

Analyse-critique

Lorsque certains des besoins de l'enfant ne sont pas comblés, ses comportements peuvent devenir inappropriés en classe. Connaissant ses besoins l'enseignant cherchera à y répondre.

En effet, dans cette approche, on considère un comportement inapproprié comme "une manifestation d'agressivité, une réaction d'auto-défense" pour employer les termes de Maslow[34].

Dans leur étude, Basualdo et Basualdo[35] citent l'auteur Kirk qui affirme que l'acceptation de l'enfant et une saine relation adulte-enfant devrait défavoriser l'indiscipline et permettre l'autodiscipline.

L'autodiscipline est centrale dans cette approche centrée sur l'élève. Basualdo et Basualdo, Maslow et Rogers l'ont tour à tour prônée en des termes semblables. Basualdo et Basualdo affirment entre autres, qu'encourager le contrôle de soi chez l'élève est un moyen de maintenir l'ordre dans la classe[36].

---

[33] A.H. Maslow, Motivation and Personnality, Second Edition, Harper and Row Publishers, 1970.

[34] A.H. Maslow, op.cit.

[35] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

[36] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

On croit sans équivoque, à l'autodiscipline que l'on appelle aussi "contrôle de soi". On a acquis la conviction que "l'homme est par essence un organisme digne de confiance", comme l'indique Rogers[37]. Plus loin, il ajoute que c'est par l'écoute de ses propres sentiments que l'élève réduit la possibilité d'influences néfastes venant d'autres personnes sur lui, ce qui pourrait lui faire ressentir de la culpabilité, de la crainte ou de l'inhibition. L'élève arrive ainsi à une meilleure compréhension, un meilleur contrôle de soi.

Rogers précise que l'élève est autodiscipliné lorsqu'il admet et accepte qu'il a l'entière responsabilité des conséquences de ses décisions.[38] Ceci rend compte de la place attribuée à la participation de l'élève.

D'un point de vue hiérarchique, l'élève devient l'élément principal et l'enseignant devient le "facilitateur d'apprentissage", terminologie reconnue à Rogers.[39] Aux dires de Maslow, "c'est le contraire du régime répressif, de la méfiance, du contrôle du régime policier qu'implique nécessairement la croyance en la présence d'un mal fondamental et instinctif dans les profondeurs de l'homme"[40]. Ici, c'est un individu qui est placé au centre et non le problème.

L'enseignant n'a pas à inculquer ses valeurs à l'élève, puisque les humains ont en commun des valeurs dites universelles lorsqu'ils s'ouvrent à

---

[37] C.R. Rogers, op.cit.

[38] C.R. Rogers, op.cit.

[39] C.R. Rogers, op.cit.

[40] A.H. Maslow, op.cit.

leurs expériences personnelles. L'enseignant et l'élève ont comme valeurs universelles: "la sincérité, l'indépendance d'esprit, le gouvernement de soi-même, la connaissance de soi, la sensibilité à autrui, la responsabilité sociale et la relation d'amour interpersonnelle".[41]

En contrepartie, les auteurs Simon, Howe et Kirschenbaum, Howe et Howe qui ont été cités dans l'étude de Basualdo et Basualdo[42], ne semblent pas croire aux valeurs universelles dont parle Rogers et proposent plutôt à l'enseignant d'aider l'élève à répondre à ses questions; afin qu'il construise son propre système de valeurs.

Néanmoins, que les valeurs tendent à se rapprocher ou non, l'acceptation de l'autre dans sa totalité, demeure un des éléments clés de cette approche centrée sur l'élève.

En ce sens, l'acceptation de soi est aussi un thème souvent abordé par les auteurs Maslow et Rogers, comme faisant partie du processus de réalisation de soi. Non seulement cette approche favorise-t-elle l'acceptation de soi et l'acceptation de l'autre mais aussi l'ouverture à l'autre.

De plus, Maslow[43] voit en l'amour de l'élève, une condition essentielle pour établir une relation d'aide. Celle-ci permet de mettre en évidence les potentialités de l'élève demeurées jusque-là enfouies. Sans cet amour de

---

[41] C.R. Rogers, Liberté pour apprendre?, Dunod, Paris, 1973, p. 256.

[42] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

[43] A.H. Maslow, op.cit.

l'autre, leur réalisation serait difficile.

Selon Maslow, afin de percevoir l'élève le mieux possible, l'enseignant doit également combattre ses tendances à le classifier, le comparer et l'évaluer. Il ajoute que lorsque l'enseignant y parvient, cela lui permet de percevoir l'élève comme différent des autres; comme un être unique.[44]

Cette approche met l'accent sur des influences propres au système scolaire tels la relation enseignant-élève et le climat de l'école et néglige les influences de la vie antérieure et hors scolaire de l'élève sur son comportement à l'école.

Cette approche de la discipline centrée sur l'élève favorise certaines attitudes chez l'enseignant et un climat de l'école permettant à l'élève de s'autodiscipiner. Cependant, comme le remarque B.F. Skinner, cité par Marc Richelle, une telle approche néglige de spécifier les comportements appropriés en classe, et ceci, en raison de la nature de ses buts visant plutôt l'épanouissement et le respect de l'élève.[45] Selon B.F. Skinner, la faiblesse d'une telle approche relève principalement de son aspect non-directiviste qui "néglige de spécifier les conduites à installer".[46] Plus loin, il résume sa pensée en affirmant que "les pédagogies non directivistes tendent, en règle générale, à écarter tout ce qui relève du contrôle aversif, mais sans se donner la peine de préciser les buts de leur action en termes objectivement

---

[44] A.H. Maslow, op.cit., p. 103.

[45] M. Richelle, B.F. Skinner ou le péril behavioriste, Pierre Mardaga Éditeur, Bruxelles, 1977, p. 148-150.

[46] M. Richelle, op.cit.

évaluables. Elles entretiennent en fait les mêmes déficiences, en se bornant à les rendre plus tolérables."[47]

Le risque qu'encourt une telle approche, selon B.F. Skinner, est celui d'une tolérance excessive de la part de l'enseignant à l'endroit des comportements inappropriés de l'élève. Il affirme également que la principale limite d'une telle approche se situe au niveau de l'évaluation objective de l'atteinte des buts poursuivis en raison de l'importance accordée aux objectifs reliés au climat de l'école plutôt qu'aux objectifs d'apprentissage chez l'élève. À ce sujet, B.F. Skinner croit qu'une telle orientation soulage, mais n'assure pas pour autant que l'élève apprenne quelque chose.[48]

APPROCHE CENTRÉE SUR L'INTERACTION MAÎTRE-ÉLÈVE

Description

Cette approche centrée sur l'interaction maître-élève reprend différents aspects des quatre autres approches.

Sa particularité se situe au niveau de l'emphase mise sur l'interaction. Ainsi contrairement aux approches centrées sur l'enseignant ou sur l'élève, le focus est ici mis sur l'enseignant et l'élève; plus précisément sur la relation entre les deux.

Concrètement, au sujet des règles de vie par exemple, il est

---

[47] M. Richelle, op.cit.

[48] M. Richelle, op.cit.

recommandé à l'enseignant d'établir avec les élèves les règlements de la classe pour l'année. Cependant l'enseignant doit intervenir lorsqu'un élève ne s'y soumet pas. C'est ici, en quelque sorte, une fonction de juge qu'occupe l'enseignant. On lui reconnait la compétence et l'autorité nécessaires à la mise en application du règlement pour tous. Il faut préciser qu'aucune punition n'est attribuée par l'enseignant qui doit cependant afficher une attitude ferme face à l'application du règlement.

L'autodiscipline est supportée dans cette approche-ci par des stratégies que rend efficace une saine interaction maître-élève.

On peut penser au contrat qui est utilisé dans la thérapie de la réalité de Glasser[49]. Ce contrat, est rédigé par l'enseignant et l'élève et chacune des parties doit s'y soumettre moyennant un rappel.

D'autres stratégies ont également été mises au point par d'autres chercheurs: telles le CREED (stratégie créative pour une discipline efficace) de Bloom et l'approche de Barnard avec ses douze principes, rapportée dans l'étude de Basualdo et Basualdo.[50] Toutes ces stratégies soutiennent une discipline démocratique et humaniste. Elles ont pour but de résoudre les problèmes de comportements en classe, en faisant participer activement l'élève à la résolution de son problème.

Cette forme d'autodiscipline privilégiée est supportée par une relation ouverte et communicative entre l'enseignant et l'élève.

---

[49] W. Glasser, op.cit.

[50] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit.

On désire ainsi rendre l'élève responsable de lui-même, en le faisant coopérer avec l'enseignant et on cherche à changer son comportement inapproprié, tout en lui permettant d'être lui-même.

Essentiellement, il s'agit ici d'une tendance humaniste, tout comme l'approche centrée sur l'élève. Cependant, cette approche-ci encourage un comportement plus directif chez l'enseignant.

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est de diriger l'élève, au moyen de stratégies comme celles énumérées. Ces stratégies exigent de l'enseignant, des comportements qui permettent le développement et le maintien d'une relation saine avec l'élève.

L'enseignant doit être honnête et confiant. Il doit se concentrer sur le problème actuel de l'élève en difficulté. À ce moment, il doit analyser, rechercher des solutions, mettre en place une stratégie, aider l'élève à faire son plan pour changer son comportement actuel, renforcer positivement et omettre de punir.

Afin de mieux reconnaître la discipline comme une réalité pédagogique, Welker[51] donne aux enseignants les conseils suivants: le contrôle de la classe est l'entière responsabilité de l'enseignant. L'enseignant doit être prêt à enseigner, il doit avoir bien préparé les leçons. Il doit être ferme et juste, et savoir agir rapidement. Il doit être lui-même honnête et agir avec respect envers les élèves. Ainsi le contrôle de la classe sera plus aisé.

---

51 W.W. Welker, "Discipline - A reality of teaching", Education, printemps 1976, p. 238-239.

Cette approche respecte les fondements de l'approche centrée sur l'élève. Selon Basualdo et Basualdo[52], elle dérive des approches analytique et béhavioriste surtout en ce qui concerne l'analyse des causes d'un comportement mésadapté et la modification probable de ce comportement, suite aux solutions recherchées par l'enseignant.

Glasser, Bloom et Flanders sont les noms les plus rencontrés dans la littérature quand il s'agit d'approche centrée sur l'interaction maître-élève.

Analyse-critique

Selon les chercheurs Basualdo et Basualdo: "Cette approche reconnait qu'en certaines occasions, l'enseignant doit se livrer à des comportements autoritaires".[53]

Ces comportements autoritaires ont pour but de faire adopter à l'élève des comportements appropriés. L'auteur Barnard, cité par Basualdo et Basualdo, suggère que l'autorité prenne une forme positive, ne nuisant nullement au développement de l'élève.[54]

Glasser abonde dans le même sens que Barnard et affirme que la punition entraîne chez l'élève, des sentiments de colère, de rejet et produit

---

[52] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit., p. 53.

[53] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit., p. 63

[54] S.M. Basualdo, E.H. Basualdo, op.cit., p. 56.

l'étincelle nécessaire à la rébellion.[55]

Selon Goodman et Pendergrass, cette approche demeure très individualisée et exige de l'enseignant, une habileté à construire et [illegible]ur, en tout temps, une relation ouverte et communicative entre l'enseignant et chacun de ses élèves, ce qui peut paraître exigeant pour l'adulte.[56]

Par ailleurs, Flanders fait le point entre les intentions et les comportements de l'enseignant. Il croit à la différence entre les intentions et les actions. Il a d'ailleurs développé à ce sujet un modèle d'analyse des interactions entre maître et élève.[57].

Selon Flanders, la manière avec laquelle agit un enseignant, influence l'élève, et ceci peu importe la façon qu'il agit.

Entre autres, un comportement de l'enseignant caractérisé par une attitude de tolérance est considéré dans cette approche de la discipline, comme un facteur facilitant l'interaction maître-élève. Sur ce point, l'étude de Daily et Phillips conclue que "l'acceptation des sentiments de l'élève permet de façon significative, d'augmenter le taux d'interactions sociales chez l'élève".[58] Cela montre l'importance accordée à l'attitude de tolérance pour

---

[55] William Glasser, La Reality Therapy: nouvelle approche thérapeutique par le réel, 5e édition, Editions de l'Epi, Paris, 1971.

[56] G. Goodmand, R.A. Pendergrass, op.cit.

[57] N.A. Flanders, op.cit., p. 346.

[58] F.M. Daily, J.A. Phillips, Phenomena and Methodology of Studying Social Structures in the Classroom, juin 1973.

une meilleure relation maître-élève.

DEUX COURANTS DE PENSÉE

Les cinq approches de la discipline décrites précédemment s'inscrivent dans deux courants de pensée: l'un, plus traditionnel, l'autre, plus récent. On peut les appeler l'école de pensée traditionnelle et l'école de pensée nouvelle. Ces cinq approches de la discipline se situent sur un continuum dont les deux pôles sont l'école de pensée traditionnelle et l'école de pensée nouvelle. Ainsi, plus une approche de la discipline est centrée sur l'enseignant, plus elle se situe près du pôle que constitue l'école de pensée traditionnelle et plus une approche de la discipline est centrée sur l'élève, plus elle se situe près de l'autre pôle que constitue l'école de pensée nouvelle.

L'école de pensée traditionnelle

L'école de pensée dite traditionnelle réfère surtout à la place prépondérante qu'occupe l'enseignant dans le cadre de la relation maître-élève. Les échanges en rapport avec le comportement sont dirigés de l'enseignant vers l'élève, ce qui permet de qualifier le mode relationnel, d'autocratique. En effet, c'est l'enseignant qui établit les normes de comportement des élèves. On peut donc s'attendre à un très haut degré de conformisme au niveau des élèves et ceci risque d'entraîner une attitude d'intolérance de la part de l'enseignant à l'endroit d'un élève dont le comportement dérogerait de la norme fixée.

À cet effet, selon l'étude de Solomon et Kendall, les enseignants de classes traditionnelles ont obtenu un plus haut score en ce qui concerne leurs critiques et leurs activités reliées à la discipline, que leurs collègues des classes ouvertes, tandis que les élèves de ces deux types de classes présentaient de façon évidente les mêmes problèmes de comportement.[59]

L'école de pensée nouvelle

L'école de pensée dite nouvelle, qui actuellement gagne en popularité, met l'accent sur les différences individuelles et donne à l'enseignant un rôle de facilitateur de développement de l'enfant. Selon Roger Bley, un auteur qui s'inscrit dans cette école de pensée, "l'éducation consiste essentiellement à proposer aux élèves un modèle de conduite".[60]

Les auteurs Rogers[61] et Maslow[62], desquels s'inspirent en grande partie cette école de pensée nouvelle, ont défini les attitudes et les conduites à adopter par l'enseignant. Celles-ci découlent de la reconnaissance du droit à la différence, comme personne unique. L'enseignant devrait adopter entre autres, des attitudes d'ouverture à l'autre, de considération inconditionnelle, de respect d'autrui, de permissivité et de tolérance. Dans ses relations avec l'élève, cela signifie que l'enseignant est à son écoute, fait preuve de

---

[59] D. Solomon, A.J. Kendall, op.cit.

[60] R. Bley, Les classes de réadaptation dans les lycées, P.U.F., Paris, 1969, p. 129.

[61] C.R. Rogers, op.cit.

[62] A.H. Maslow, op.cit.

compréhension, d'authenticité et de congruence. Brièvement, ces deux auteurs parlent d'amour lucide de l'élève, de son acceptation et de sa valorisation par l'enseignant.

On affirme, dans ce courant de pensée, que l'adulte comme l'enfant sont en développement et de là on préconise une incessante remise en question chez l'enseignant.

Auprès de l'élève, l'enseignant agit comme un facilitateur d'apprentissage. Cette terminologie est particulièrement propre à Rogers. Elle confère à l'élève un rôle d'apprenant et à l'enseignant des rôles de stimulateur et de souteneur. (Cependant, l'enseignant doit s'écarter du danger d'une servitude envers l'élève.) L'individualisation des enseignements et des apprentissages est présentée comme essentielle. Cette école de pensée favorise, par le biais de l'individualisation, le respect des intérêts de l'élève et lui reconnait une liberté de choix. On les pose en conditions pour des apprentissages plus significatifs. Entre autres apprentissages, cette école de pensée privilégie la responsabilité et l'autonomie chez l'élève.

La participation de l'élève à ses apprentissages permet un mode relationnel davantage démocratique. Cependant, bien que Rogers ait prêché une non-directivité de la part de l'enseignant, Claude Gonnet de son côté, voit dans une certaine directivité de la part de l'enseignant, une forme d'autorité nécessaire dans une approche de la discipline. Il s'agit pour Gonnet d'une forme d'autorité se traduisant par une fermeté et une souplesse permettant à l'élève de s'autodiscipliner. Pour lui, s'autodiscipliner signifie de faire ses

choix et d'assumer les conséquences de ses choix ou de ses actes. Les normes de comportement, établies au préalable par l'enseignant et l'élève, leur servent de référence au besoin.

Toute relation éducative se fait dans un climat de confiance créé par l'enseignant. Dans son court exposé sur l'autorité de l'enseignant et les difficultés de conduites de certains élèves, Gonnet affirme que: "l'image sécurisante de l'adulte constitue en effet un référent qui assure la régularisation des conduites".[63] C'est dire toute l'importance d'une telle image de l'enseignant et l'influence qu'elle peut avoir sur le comportement de l'élève.

Cette école de pensée peut se résumer dans cette phrase empruntée aux auteurs Read et Patterson: "We (les enseignants) must learn to look at behavior as it is rather than in terms of what we want it to be."[64]

En effet, la caractéristique première de l'enseignant qui adhère à cette école de pensée nouvelle est l'ouverture à l'élève.

2.2.3 Une théorie du changement

Le changement organisationnel

Un changement est par définition une modification ou une

---

[63] C. Gonnet, Les enfants et les adolescents inadaptés et l'Éducation Nationale, Colin-Bounelier, Paris, 1972, p. 219.

[64] K. Read, J. Patterson, The nursery school and kindergarden, Human relationship and Learning, Seventh Edition, Holt Rinehart and Winston, Montréal, 1980, p. 192

transformation observable et durable d'un objet concret ou d'une réalité abstraite. Lorsqu'il s'agit d'un changement organisationnel, Collerette et Delisle précisent: "toute modification observée dans la culture d'un système organisationnel et qui a un caractère relativement durable."[65]

Par système organisationnel, il faut comprendre un groupe de personnes en situation d'interactions. Chacune de ces personnes est un sous-système par rapport au système-groupe. Étant en contact avec son environnement, ce système-groupe devient à son tour sous-système d'un système plus vaste. Enfin, il faut préciser que le système organisationnel présente un minimum d'organisation ou de structure le caractérisant.

Cette description des paramètres d'un système organisationnel fait apparaître la complexité des processus qui pourront induire un changement.

Processus de changement

La notion de processus de changement réfère à celui ou à ceux qui vivent le changement et non à ceux qui l'implantent.

Selon la théorie de Kurt Lewin[66], le processus de changement se caractérise par trois étapes, vécues de façons différentes par les personnes ou

---

[65] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 26.

[66] K. Lewin, op.cit.

les groupes. Chacune de ces étapes peut être vécue plus ou moins rapidement, plus ou moins difficilement selon les personnes. Ces étapes sont la décristallisation, le mouvement et la recristallisation.

La décristallisation correspond à la période où la personne, le groupe ou une plus grande collectivité accepte de se remettre en question et devient réceptif et disponible au changement. Cette période est caractérisée par un certain état de déséquilibre causé par l'abandon d'anciennes attitudes et d'anciens comportements. Selon Collerette et Delisle[67], la décristallisation peut s'amorcer à partir des quatre sources suivantes: un manque de confirmation, la présence de renforcements négatifs, l'attrait de satisfactions accrues et la recherche d'un meilleur équilibre.

Le manque de confirmation relève du besoin chez la personne de se sentir confirmée, de trouver une satisfaction. La présence de renforcements négatifs produit de l'anxiété chez une personne. C'est précisément cette anxiété qui peut être la source du changement, par exemple, lorsque la personne risque une punition physique ou psychologique. Quant à l'attrait de satisfactions accrues, il devient une source de changement en autant que les avantages soient perçus comme attirants. Pour sa part, la recherche d'un meilleur équilibre suppose une tendance innée à l'actualisation chez la personne.

Le mouvement correspond à la période où la persone, le groupe ou une plus grande collectivité cherche de nouvelles solutions et expérimente de

---

[67] P. Collerette, G. Delisle, op.cit.

nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Collerette et Delisle[68] nous présentent deux mécanismes par lesquels peut s'effectuer le mouvement. Il s'agit du mécanisme de recherche et du mécanisme d'identification.

Le mécanisme de recherche se caractérise par une volonté de la part de la personne, du groupe ou de la plus grande collectivité de trouver la solution ou l'alternative appropriée à sa situation, voire de l'inventer au besoin. Quand au mécanisme d'identification, il se caractérise par l'imitation d'alternatives ayant eu du succès ailleurs. Le système se l'approprie moyennant un minimum de réaménagement.

La recristallisation est la phase finale du processus de changement. Elle correspond à la phase où les nouvelles attitudes et les nouveaux comportements sont intégrés de façon durable. L'intégration peut se faire à deux niveaux: intra-systémique et inter-systémique. L'intégration intra-systémique signifie que la nouvelle attitude ou le nouveau comportement est intégré à l'intérieur de son système d'attitudes ou de comportements, c'est-à-dire qu'il n'est pas en conflit avec les caractéristiques des autres sous-systèmes internes. L'intégration inter-systémique se réfère au soutien qu'apportent les autres systèmes en contact avec le système en voie de compléter le changement. Ici les caractéristiques des différents systèmes cherchent à s'harmoniser.

---

[68] P. Collerette, G. Delisle, op.cit.

Le changement planifié

Les auteurs Collerette et Delisle[69] définissent le changement planifié de la façon suivante:

> "Un effort délibéré de changer une situation dite insatisfaisante, au moyen d'une série d'actions dont le choix et l'orchestration résultent d'une analyse systématique de la situation en cause."

La pratique du changement planifié se caractérise par l'intérêt porté aux phénomènes psycho-sociaux et aux façons de faire dans l'environnement du système concerné par le changement, de même que par le souci de suivre une démarche minutieuse de préparation des interventions. On s'efforce de ne rien laisser au hasard. La situation insatisfaisante est la situation qui fait problème et à laquelle on désire apporter un correctif. La situation insatisfaisante doit faire l'objet de réflexions et d'analyses autant au niveau du contenu du changement à apporter qu'au niveau des processus dans le système. Par processus, on entend les différents phénomènes et les façons de faire qu'on observe dans l'environnement social.

La démarche du changement planifié

La démarche de changement planifié se veut rigoureuse et elle s'étale sur quatre phases: le diagnostic de la situation insatisfaisante, la planification de l'intervention, l'exécution de l'intervention et l'évaluation de l'intervention.

---

[69] P. Collerette, G. Delisle, op.cit.

Certaines de ces phases peuvent être suivies concurremment par l'agent qui désire opérer un changement dans un système donné. Ce système devient le destinataire du changement.

Le diagnostic est la phase qui inclue toute les activités qui permettent à l'agent de changement d'avoir une vision plus claire de la situation insatisfaisante et du contexte. Lors de cette phase, la recherche, l'analyse, la réflexion et l'interrogation faites sur la situation insatisfaisante et le contexte, permettent de cerner les éléments les plus significatifs afin de procéder à la planification de l'intervention.

La planification de l'intervention est la phase où l'intervenant choisit et élabore les moyens pouvant avoir l'effet désiré sur la situation insatisfaisante. Cette phase se caractérise par la décision, la conception et la préparation de moyens d'action. La planification de l'intervention se pose à deux niveaux. D'abord au niveau du contenu où il s'agit d'opérationnaliser la ou les solution(s) trouvée(s). Ensuite au niveau du processus, où il s'agit de trouver les moyens d'implanter la ou les solution(s) dans le système visé par l'intervenant. La ou les solution(s) sont articulée(s) dans un plan d'action.

L'exécution de l'intervention est la phase où l'intervenant applique le plan d'action qu'il a élaboré suite au diagnostic.

L'évaluation est la phase où les résultats sont décrits et analysés, dans le but de vérifier l'atteinte des objectifs précisés à la phase de planification. Cette évaluation constitue somme toute un nouveau diagnostic de la nouvelle situation.

Les approches du changement

Une approche du changement fait appel à la conception que les personnes se font du changement dans les systèmes organisationnels. Les approches décrites par Collerette et Delisle ont été divisées en deux typologies.[70] Une typologie se rapporte à la conception du changement chez l'humain et l'autre se rapporte aux rapports entre l'agent et le destinataire.

Une typologie en fonction de la conception du changement chez l'humain

Dans cette typologie, on retrouve les approches empirico-rationnelles, les approches normatives-rééducatives et les approches coercitives.

Les approches empirico-rationnelles s'adressent à la rationalité des personnes. Elles consistent à employer des arguments convainquants et démontrables afin de persuader les gens.

Les approches normatives-rééducatives ne nient pas la rationnalité chez l'être humain. Cependant elles s'appuient plutôt sur la rééducation des attitudes, des normes et des valeurs des personnes visées par le changement. En ce sens Collerette et Delisle ajoutent ceci:

> "Dans cette perspective on estime que des changements pourront se produire uniquement lorsque les destinataires changeront leurs normes au profit d'autres normes. Ces changements supposent alors des changements d'attitudes,

---

[70] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 191.

> de valeurs, d'habiletés et de groupe de référence. En fait ces stratégies veulent éduquer les gens à de nouvelles attitudes et valeurs et par conséquent privilégient dans une large mesure l'implication personnelle."[71]

Les approches coercitives pour leur part s'appuient sur l'utilisation de la contrainte. Dans les faits, la personne influente récompense ou contraint les autres à changer dans le sens qu'elle le veut. Elle s'appuie sur sa puissance. Les réglements ou les lois sont des instruments privilégiés dans ces approches.

Une typologie en fonction des rapports entre l'agent et les destinataires

Dans cette typologie, on retrouve les approches consensuelles, les approches conflictuelles et les approches marginales ou contre-culturelles.

Les approches consensuelles font appel, comme leur nom l'indique, au consensus de groupe. Il s'agit d'un changement participatif. En effet, la participation des personnes aux décisions du groupe concernant les issues et les moyens du changement, est primordiale.

Les approches conflictuelles présument que le changement ne peut se faire qu'à travers des rapports de force entre les personnes, ou les groupes de personnes, qui veulent un changement et celles qui n'en veulent pas. Des moyens sont alors déployés dans le but de gagner ce rapport de force. Ces moyens visent à augmenter la force de l'un ou à réduire celle de l'autre.

Les approches marginales ou contre-culturelles s'appuient sur le

---

[71] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 144.

postulat qu'il est possible de procéder à un changement en se retirant de la collectivité qui résiste au changement et en réalisant le changement pour soi et ceux qui le désirent.

Dans une perspective de changement planifié, les approches retenues par l'agent de changement seront en quelque sorte le reflet à la fois de ses valeurs et du contexte dans lequel il aura à intervenir.

Les résistances au changement

Si l'on se réfère au processus de changement tel qu'élaboré par Kurt Lewin, le passage d'un état à un autre cause un certain déséquilibre chez les personnes qui le vivent.[72] Les résistances au changement sont le reflet de ce déséquilibre et de l'inévitable recherche de l'équilibre, appelée homéostasie. Collerette et Delisle définissent les résistances au changement comme étant "l'expression implicite ou explicite de réactions négatives à l'endroit de l'intention de changement".[73]

Selon Collerette et Delisle, les résistances sont associées à trois sources: les résistances liées à la personne, les résistances liées au système social et les résistances liées au mode d'implantation du changement.[74] Parmi les résistances liées à la personne, on note les habitudes, la peur de l'inconnu,

---

[72] K. Lewin, op.cit

[73] P. Collerette, G. Delisle, op. cit., p. 123

[74] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., pp. 127-132.

le principe de primauté, la préférence pour la stabilité, la perception sélective, la satisfaction des besoins et l'identification à la situation actuelle. Parmi les résistances liées au système social, on note la conformité aux normes, la cohérence d'un système, les intérêts et les droits acquis, le caractère sacralisé de certaines choses et le rejet de ce qui est étranger. Enfin, parmi les résistances liées au mode d'implantation du changement, on note le respect des personnes et des compétences, le temps et les moyens fournis pour intégrer le changement et la crédibilité de l'agent.

Face aux résistances rencontrées par l'agent de changement, celui-ci peut choisir d'adopter certains comportements en référence au diagnostic posé et à la signification qu'il donne à ces résistances.

Lorsqu'il est question d'un changement d'attitude, il faut prévoir des résistances parce que les attitudes sont renforcées par les habitudes.

Le changement des attitudes

Les attitudes se développent suite aux expériences vécues par la personne, en réponse aux influences et aux stimuli provenant de l'environnement humain.[75] Cependant, les attitudes ne sont pas cristallisées pour toujours. Comme elles se sont formées, elles peuvent se changer en réponse aux influences, aux stimuli, aux incitations ou aux circonstances provenant de l'environnement et selon la personnalité de l'individu. On peut dire que les

---

[75] David Krech, Richard S. Crutchfield, Egerton L. Ballachey, Individual in Society, McGraw-Hill Book Company Inc., New York, 1962, p. 180.

attitudes sont constituées en systèmes et qu'elles en suivent les propriétés.

Selon Krech, Crutchfield et Ballachey, on peut déterminer avec plus ou moins d'exactitude, les possibilités ou les limites de changement des attitudes.[76] Pour ce faire, il y a deux types de facteurs à considérer: les facteurs internes et les facteurs externes au système d'attitudes. Parmi les facteurs internes au système d'attitudes, on trouve le caractère plus ou moins extrémiste, le degré de consistance du système d'attitude, le degré de consonnance dans le système d'attitude et le caractère plus ou moins fonctionnel des attitudes. Parmi les facteurs externes au système d'attitudes, mentionnons la source du message de changement, le medium ou la méthode pour véhiculer le message de changement, l'anxiété générée par le message de changement et le groupe d'appartenance.

Pour plus d'impact, l'agent de changement peut agir sur les trois composantes de l'attitude: sur la composante cognitive, en fournissant l'information appropriée, sur la composante comportementale, en faisant vivre une expérience concluante et sur la composante affective, en développant des normes et des valeurs consonnantes.[77]

Les facteurs internes au système d'attitudes

Le caractère extrémiste se réfère aux attitudes qui se situent aux pôles d'un continuum d'attitudes. Le changement est plus difficile à effectuer

---

[76] D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, op.cit., p. 215.

[77] D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, op.cit., p. 140.

lorsque l'attitude extrémiste doit être changée dans le sens inverse. Ce facteur est à considérer par l'agent de changement qui risque de devoir investir plus de temps et d'énergie dans une telle circonstance.

La consistance du système d'attitude se réfère à l'enracinement des attitudes qui se produit après une longue période d'existence du système d'attitudes. Plus une attitude est consistante ou solide, plus elle est difficile à changer et moins elle est consistante, plus elle est facile à changer.

La consonnance dans le système d'attitude réfère à l'harmonie qui existe entre les attitudes. Plus une attitude est dissonnante avec le système d'attitudes d'une personne, plus elle est facile à changer; plus elle est consonnante, plus elle est difficile à changer.

Le caractère fonctionnel se réfère à l'attitude qui s'est développée chez une personne en réponse d'adaptation à l'environnement. Plus une attitude est fonctionnelle dans l'environnement actuel, plus elle sera difficile à changer. Cependant, si le contexte change, l'attitude peut devenir dysfonctionnelle et peut ainsi être plus facile à changer.

Les facteurs externes au système d'attitude

La source du message de changement réfère à la crédibilité de l'agent de changement. Plus il est estimé, plus il a d'influence, plus le changement devient possible. Cependant, si l'agent de changement est peu ou pas crédible aux yeux des destinataires, le message peut quand même produire un certain

effet. Cet effet est appelé "effet de sommeil", car après un certain temps la source du message tend à s'effacer au profit du contenu du message.[78]

Le medium ou la méthode réfère aux media utilisés pour véhiculer le message de changement. En effet, le medium ou la méthode peut influencer différemment certains groupes de personnes et augmenter ou diminuer les probabilités de changement.

2.3 Les limites de cette recherche-action

Les limites de cette recherche-action découlent entre autres des fondements théoriques de l'auteure et du contexte situationnel. Elles sont reliées à la position de l'agent, à ses choix valoriels et au contexte lui-même.

Une des limites de cette recherche-action se situe au niveau de la position d'agent de changement interne tenue par l'auteure. À cet effet, l'agent de changement est consciente de la vision subjective qu'elle est susceptible d'imposer à la réalité. Également, il lui est nécessaire de limiter ses actions compte tenu de l'obligation qu'a l'agent de changement interne de vivre avec les conséquences de son intervention. Les rôles de militant surtout, et d'animateur à l'occasion, apportent eux aussi leurs limites. En effet, le militantisme repose essentiellement sur le niveau de crédibilité de l'agent de changement. En ce sens, le leadership que désire exercer l'agent de changement auprès des membres du système-éducatrices, appelle davantage à la volonté des membres de se laisser influencer, qu'à celle de l'agent de les

---

[78] D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, op.cit., p. 231.

influencer. Par ailleurs, le modèle de l'animation s'appuie sur la volonté et la capacité des membres du groupe de procéder de façon consensuelle. Cette façon de procéder ne constitue pas la façon habituelle des membres du système-éducatrices de fonctionner lors de ses rencontres formelles.

En raison de ses choix valoriels, l'auteure privilégie les approches normatives-rééducatives, empirico-rationnelles et consensuelles. Les principales limites de ces approches résident dans les motivations des gens à se remettre en question, à désirer communiquer de l'information en rétroaction à l'agent et à n'aborder que les points les plus susceptibles de consensus.

Finalement, cette recherche-action s'inscrit dans une limite de temps. En effet, la démarche de changement planifié s'est échelonnée sur une période de dix mois. Pendant cette période des problèmes se sont manifestés et des résistances se sont exprimées. C'est sur ces objets que porte la démarche de changement.

CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE

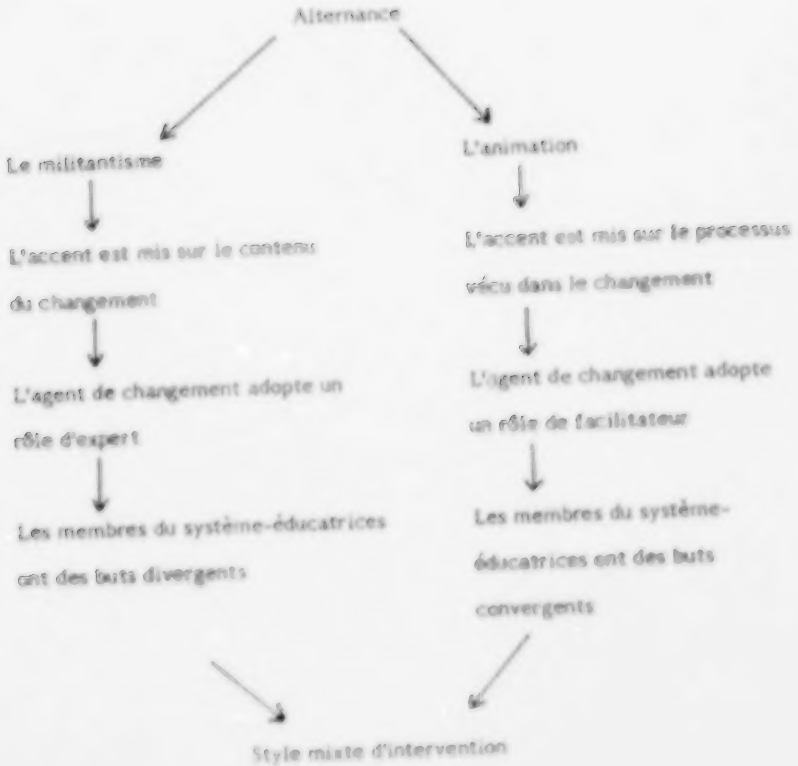
L'auteure se définit comme responsable du projet de changement qui a pour but: la consolidation d'attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices à l'endroit des enfants dont les comportements dérogent des normes établies par ces membres. L'auteure fait partie du système-éducatrices, et en conséquence occupe une position d'agent de changement interne. Elle agit donc sur le système-éducatrices dans lequel elle se trouve. Les autres membres du système sont les destinataires du changement c'est-à-dire les personnes visées par l'objet du changement.

Pour comprendre le modèle d'intervenant que l'auteure a choisi, il faut se reporter aux trois modèles suivants: le modèle du militantisme, le modèle du militantisme-animation et le modèle de l'animation. Ces modèles ont été utilisés en fonction de l'évolution de la situation à travers les trois phases que sont la décristallisation, le mouvement et la recristallisation. Le but du projet de changement de l'auteure était relié à cette dernière phase du processus de changement qu'est la recristallisation.

3.1. Style d'intervention privilégié

Ces phases étant plus ou moins distinctes les unes des autres, dans les faits, l'auteure a choisi de privilégier un style mixte d'intervention de façon à alterner entre les pôles du militantisme et de l'animation, selon la situation. Le tableau 1 en est un résumé.

Tableau 1: Style d'intervention privilégié


Alternance
Le militantisme
L'accent est mis sur le contenu du changement
L'agent de changement adopte un rôle d'expert
Les membres du système-éducatrices ont des buts divergents
L'animation
L'accent est mis sur le processus vécu dans le changement
L'agent de changement adopte un rôle de facilitateur
Les membres du système-éducatrices ont des buts convergents
Style mixte d'intervention

L'alternance du modèle du militantisme et du modèle de l'animation constitue le modèle militantisme-animation. Ce modèle permet à l'agent de changement d'adapter son intervention en fonction de la situation. Lorsque l'agent de changement privilégie le modèle du militantisme à l'état pur, elle met l'accent sur le contenu du changement, tandis que lorsqu'elle utilise le modèle de l'animation au sens pur, l'agent de changement investit au niveau du processus vécu dans le changement.

Pour mieux définir la place occupée sur le continuum militantisme-animation, voici une description des rôles d'expert (militantisme) et de facilitateur (animation), en précisant l'implication qu'ils nécessitent des divers acteurs du système-éducatrices.

Le rôle d'expert exercé auprès des membres du système-éducatrices consiste à offrir de l'information utile au groupe, tandis que le rôle de facilitateur consiste à faciliter chez les membres l'éveil, la focalisation et l'expression grâce à des attitudes d'ouverture, d'empathie et de compréhension. Le facilitateur réagit aux comportements des autres membres du système-éducatrices, ou agit comme simple récepteur, facilitant l'expression de chacun des membres. La discussion informelle ou formelle demeure un moyen d'entrer en action pour l'agent de changement. En cherchant à faciliter un processus de compréhension de la situation, l'agent de changement utilise ses ressources, en particulier celles qui sont valorisées par les membres du système-éducatrices et permet que l'intervention planifiée prenne forme. Les définitions de ces deux rôles sont empruntés d'Yves St-Arnaud.[79]

---

[79] Yves St-Arnaud, La Personne Humaine, Montréal, Les Éditions de l'Homme Ltée, 1974, pp. 153-157.

L'agent de changement adopte un rôle d'expert lorsque les buts des membres du système-éducatrices divergent de l'objectif de changement. L'agent de changement adopte un rôle de facilitateur lorsque les buts des membres du système-éducatrices convergent vers l'objectif de changement.

Tout au long de l'étape de consolidation des attitudes d'acceptation chez les membres du système-éducatrices, c'est davantage le rôle de facilitateur que l'auteure privilégiera. Il s'agit ici pour l'agent de changement d'adopter en quelque sorte une attitude aidante vis-à-vis les membres du système-éducatrices. C'est un style que Carl Rogers développa en proposant le terme facilitateur d'apprentissage.[80] Cependant, il n'est pas exclu que l'auteure adopte un rôle d'expert en présentant, au besoin, l'information pertinente dont les membres ont besoin pour recristalliser le changement.

Comme l'auteure ne détient aucun statut d'autorité par rapport aux membres du système-éducatrices, elle compte exercer un pouvoir de leadership auprès de celles-ci. La conception de changement de l'auteure s'inspire principalement des approches normatives-rééducatives, empirico-rationnelles et consensuelles car ces approches sont compatibles avec ses fondements théoriques. Aussi, elle privilégie un changement de type participatif au sens où l'entendent P. Hersey et K.H. Blanchard.[81]

---

[80] Yves St-Arnaud, Idem, Ibid., p. 157, citant C.R. Rogers, La Relation d'Aide et la Psychothérapie, Paris, Les Éditions Sociales Françaises, 1970.

[81] P. Hersey, K.H. Blanchard, Management of Organizational Behavior, Englewood Cliffs, N.J., 1972, p. 160.

Ces auteurs expliquent graphiquement le début de tout changement participatif par un premier rectangle signifiant l'information transmise, qu'ils appellent connaissances. Grâce au leadership de l'agent de changement, ces connaissances influencent les attitudes qui influencent à leur tour les comportements d'un groupe. Un changement qui s'opère dans ce sens est un changement dit participatif, tel que l'indique la figure 1. Cette figure représente quatre niveaux de changement: connaissances, attitudes, comportements individuels et comportements du groupe. Dans cette recherche-action tous les niveaux sont visés. De plus, un changement de type participatif est jugé plus efficace à long terme car l'auteure présume de buts convergents chez les membres du système-éducatrices.

3.2. Choix des cibles d'intervention

Pour déterminer les objectifs à poursuivre lors de chacun des cycles d'intervention, le processus de résolution de problème que propose Brassard[82] a été retenu. La figure 2 représente ce modèle.

Dans ce modèle, le "est" constitue la description de la situation de départ ou situation actuelle. Le "devrait" dans ce modèle réfère à la description de la situation souhaitée ou situation idéale. Le "pourrait" relie toutes les interventions possibles amenant à une solution du problème, sans égard au contexte situationnel. Le "peut" se rattache aux interventions praticables dans le contexte situationnel. Le "fera" permet de transposer

---

82 J. Brassard, "La Théorie de l'Action de Parsons: Quelques Implications pour le Curriculum", Revue des Sciences de l'Éducation, vol. III, no. 1, 1977, p. 53.

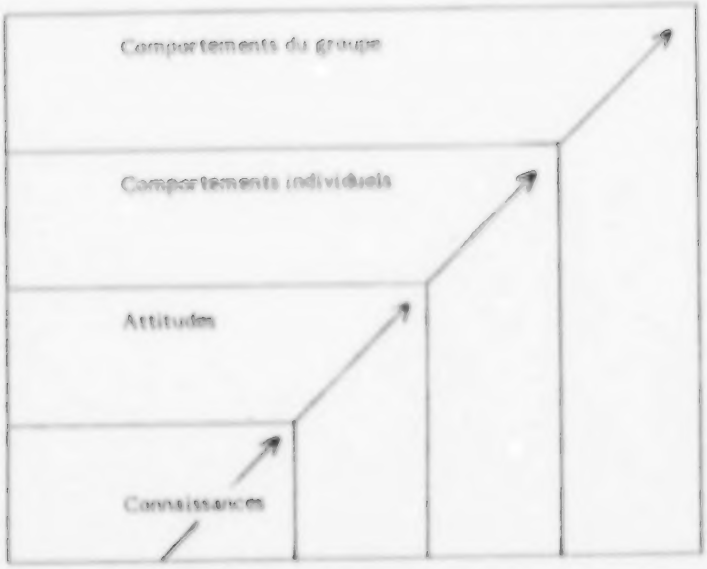


FIGURE 1. Changement participatif

est → devrait → pourrait → peut → fera → EST

FIGURE 2. Processus de résolution de problème

l'intervention retenue en plusieurs actions contenues dans autant d'objectifs, à court, moyen et long terme. Ce modèle, outre son caractère heuristique, permet de reprendre les cinq différentes étapes présentées à la figure 3 autant de fois qu'il est utile. Ce modèle de résolution de problème est utilisé à chaque cycle d'intervention.

L'outil de base utilisé comme méthode de planification de l'intervention est la démarche de planification d'un changement proposée par Collerette et Delisle.[83]

Un tableau-synthèse proposé par Collerette et Delisle a été utilisé comme deuxième outil de travail, car il permettait de suivre l'évolution de l'intervention.[84]

Les données requises pour mettre à jour la grille et le tableau-synthèse ont été recuillies par observation lors des rencontres formelles et informelles des membres du système-éducatrices.

3.3. Modèle de diagnostic de la situation et de planification des interventions.

Tout au long de la démarche, les interventions ont suivi un tracé cyclique. Rappelons que les quatre phases de la démarche de planification d'un changement et leurs symboles sont:

---

[83] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 209-211.

[84] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 204.

- Phase du diagnostic (D)
- Phase de planification (P)
- Phase d'exécution (Ex)
- Phase d'évaluation (Ev)

Un graphique adapté de French et Bell et de Collerette et Delisle situe les étapes de consolidation des attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices parmi une série d'actions entreprises au long de cette recherche-action.[85] [86] Ce graphique, que l'on trouve à la figure 3, représente l'aspect cyclique de la recherche-action. Les courbes situées à l'intérieur des rectangles symbolisent cette consolidation progressive de la situation recherchée. Les actions posées suite à de nouvelles planifications faites en conséquence de diagnostic mis à jour, servent à résoudre des fragments de la situation problématique initiale ou à résoudre un nouveau problème nuisant à la consolidation d'attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices à l'endroit des enfants dont les comportements dérogent des normes qu'ils ont établies. Les choix d'actions effectués par l'agent de changement en vue de solutionner le ou les problème(s), ont été influencés par le contexte.

Lors des quatre cycles d'intervention qui ont eu lieu, plus d'une action ont été exécutées. À chacun des cycles d'intervention, les actions planifiées à court terme ont été plus précises et plus opérationnelles que les actions à moyen et à long termes. Cependant lors du premier cycle d'intervention des actions à moyen et à long termes ont été incluses dans le plan.

---

[85] W.L. French, C.H. Bell Jr., Organization Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc., 1978, p. 90.

[86] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 66.

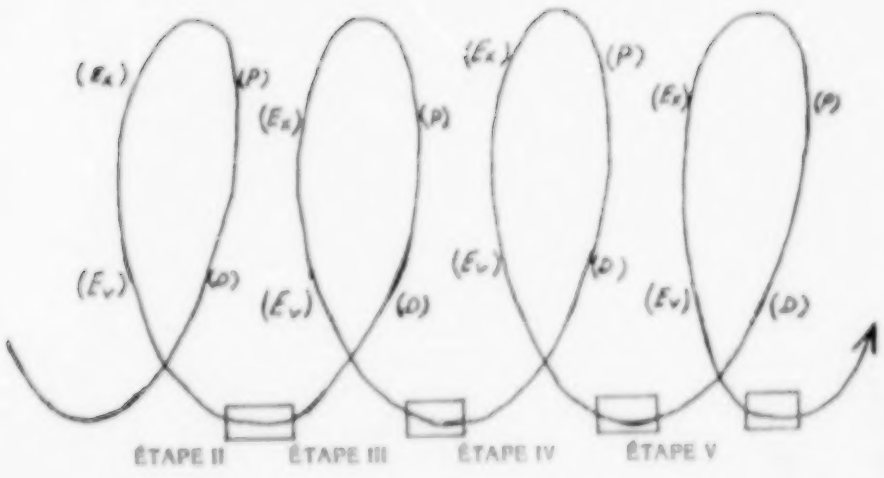


FIGURE 9. Étapes de consolidation des attitudes d'acceptation

Tableau 2

Tableau-synthèse utilisé

Éléments de diagnostic	Objectifs	Échéance	Stratégie	Activités-moyens	Date de réalisation	Résultats	Commentaires
(Force sur laquelle on désire agir)	(Objectifs spécifiques)	(Date prévue pour l'atteinte de l'objectif)	(La stratégie que l'on a adoptée)	(Les moyens choisis pour matérialiser la stratégie)	(Date de réalisation de chaque moyen)	(Impact réel produit)	(Analyse de l'intervention)

3.4. L'évaluation de l'intervention

Les chapitres quatre, cinq, six et sept du présent rapport font état du contexte à partir duquel ont été relevés quatre problèmes pouvant nuire à l'atteinte de l'objectif général: la consolidation d'attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices à l'endroit des enfants dont les comportements dérogent des normes qu'ils ont établies. Ces chapitres posent les diagnostics reliés aux différentes situations, reprennent les planifications des interventions qui en ont découlé, décrivent, puis évaluent ces interventions à partir des objectifs opérationnels définis au moment de la planification. À la fin de ces chapitres, l'auteure décrit l'état des quatre sous-problématiques suite aux actions posées de façon à faire voir l'évolution de la situation.

L'orientation de cette recherche-action a été particulière en ce sens que la participation des acteurs a été plus ou moins consciente. Ceci a rendu impossible le recours à une évaluation de type coopératif comme on le privilégie dans certains modèles de recherche-action.

Selon Collerette et Delisle, dans le modèle militant, l'agent de changement utilise son influence sur les autres membres du système-éducatrices en misant sur sa crédibilité.[87] L'agent de changement élabore les objectifs de changement et les moyens d'action. Il est l'initiateur du changement qu'il souhaite. Ces caractéristiques correspondent à ce que Benoit

---

[87] P. Collerette, G. Delisle, op.cit., p. 192.

Gauthier présente dans sa typologie des recherches-actions, comme étant le modèle de recherche-action militante, où la recherche "vise à transformer à travers une action réfléchie initiée par les chercheurs".[88] Cependant du type militante, qu'était cette recherche-action en septembre 81, elle est devenue du type appliquée dès que le programme d'éducation préscolaire fut mis en application par le ministère de l'Éducation du Québec en septembre 82. À partir de ce moment, le changement inité par l'agent ne visait plus une transformation chez les membres du système-éducatrices, mais plutôt une adaptation au changement proposé par le ministère de l'Éducation du Québec et soutenu par l'agent. Benoît Gauthier soutient en ce sens, que "la recherche-action appliquée recourt à l'adaptation en mettant l'accent sur l'action initiée par le chercheur".[88]

Dans le cas de la présente recherche-action, l'action initiée par l'agent de changement est réfléchie de façon systématique et vise à favoriser l'adaptation du système. Elle se conforme donc au type de recherche-action appliquée. Par conséquent, l'évaluation gravitera autour de deux questions:

- les actions initiées ont-elles produit l'effet recherché?
- le système est-il changé?

Quant aux critères d'évaluation ils ont été définis lors de chacune des interventions, à partir des objectifs spécifiques suivants:

---

[88] Benoît Gauthier, Recherche Sociale: de la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984, pp. 465-466.

- Favoriser un climat d'échange et créer un rapprochement entre les membres du système-éducatrices entre autres sur les questions touchant à la discipline.

- Informer l'éducatrice en psychomotricité de différentes techniques à utiliser auprès d'enfants dont les comportements dérogent des normes établies et qu'elle perçoive du support de la part de l'agent de changement.

- Favoriser l'expression des opinions, besoins, accords, désaccords des membres du système-éducatrices particulièrement sur les sujets touchant le fonctionnement de l'école.

- Favoriser la participation des membres du système-éducatrices à l'élaboration d'un projet par l'expression des goûts, intérêts, besoins, accords et désaccords autant dans la forme de l'élaboration que dans le contenu du projet.

CHAPITRE QUATRE

PREMIER PROBLÈME RELEVÉ: L'ABSENCE DE COHÉSION ENTRE LES MEMBRES DU SYSTÈME-ÉDUCATRICES RECONSTITUÉ

État de la situation

Le premier cycle d'intervention s'est échelonné sur une période de quatre mois environ, soit entre septembre 83 et décembre 83. Au début de cette année scolaire, le système-éducatrices devait à nouveau connaître une nouvelle composition. Ce système-éducatrices reconstitué allait se composer de quatre membres de l'année précédente et d'un membre revenu après un an d'absence. Durant l'absence de ce membre, la situation avait évolué dans un sens différent de ce qu'elle avait été un an auparavant.

On se rappellera les conflits qui avaient divisé les membres du système-éducatrices concernant les modes de fonctionnement en classe et entre autres la discipline dans l'école. En septembre, il fallait procéder à la réintégration du membre, absent durant une année, dans un système-éducatrices encore ébranlé en raison des traumatismes antérieurs. En effet, durant les années précédentes, deux personnes ont quitté l'école suite à des conflits. L'intolérance de certains membres du système-éducatrices à l'endroit des autres membres avait un effet négatif sur la consolidation d'attitudes d'acceptation à l'endroit des enfants dont les comportements dérogeaient des normes établies par les membres du système-éducatrices.

C'est dans une perspective de changement participatif que l'agent de

changement a choisi d'intervenir pour favoriser une plus grande cohésion interne au sein du nouveau système-éducatrices.

Voici le diagnostic, la planification, la description et l'évaluation de l'intervention qui a été faite.

Le diagnostic

Au tout début de l'année scolaire, vers le mois de septembre, les comportements des membres du système-éducatrices laissaient voir une difficulté à entrer en relation entre elles. Les membres se parlaient peu, les rencontres informelles se faisaient rares, on sentait un certain malaise de part et d'autre.

L'absence de dialogue entre certains membres du système-éducatrices avait pour effet d'isoler davantage le nouveau membre et d'empêcher que se crée un véritable esprit d'équipe facilitant le travail en groupe. Ainsi, cette manifestation de rejet par certains membres du système-éducatrices à l'endroit de ce nouveau membre, risquait de nuire à la consolidation du changement désiré soit la consolidation d'attitudes d'acceptation à l'endroit des enfants dont les comportements dérogent des normes établies par les membres du système-éducatrices.

Pendant l'année précédente, on avait connu un certain rapprochement entre les membres du système-éducatrices de sorte que celles-ci vivaient une insatisfaction vis-à-vis la nouvelle situation. Il semblait en être de même pour

le nouveau membre. À ce moment, la situation qui semblait être désirée par toutes pouvait se traduire de la façon suivante: des rencontres informelles plus fréquentes entre tous les membres, pendant lesquelles des échanges, tant de niveaux pédagogique que social, auraient lieu. Cette situation aurait avantagé tous les membres, pourvu que chacune se sente acceptée par les autres.

Pour arriver à cette situation désirée, les membres du système-éducatrices pouvaient s'appuyer sur une des sources de changement: l'absence de renforcement positif. En effet, aucun membre ne trouvait le renforcement nécessaire au maintien de la situation insatisfaisante. Par ailleurs, un mécanisme d'identification positive pouvait permettre aux membres de choisir comme modèle le système-éducatrices de l'année précédente, où la cohésion existait. De plus, dans le système-éducatrices reconstitué, quatre membres formaient un sous-sytème dans lequel on sentait une cohésion. De son côté, le nouveau membre formait un autre sous-système.

Certains éléments agissaient de façon à maintenir cette situation insatisfaisante alors que d'autres favorisaient le changement dans le sens désiré.

Parmi les éléments qui favorisaient les situations d'échanges, on pouvait noter: la solitude ou la marginalisation que vivait le nouveau membre, la cohésion qu'avaient connu les quatre autres membres du système-éducatrices, l'accueil chaleureux de ces quatre membres à l'égard du nouveau membre et le partage de certains lieux physiques.

Parmi les éléments qui défavorisaient les situations d'échanges, on pouvait noter: l'absence du nouveau membre pendant une année, les normes de groupe différentes, les courtes durées des périodes où des échanges sont possibles, les rencontres formelles peu nombreuses et le travail individuel exigé par le type d'emploi.

Les éléments sur lesquels on pouvait agir étaient la cohésion qu'avaient connue les quatre membres du système-éducatrices, l'accueil chaleureux qu'elles réservaient au nouveau membre, le partage par tous de certains lieux physiques et les courtes occasions d'échanges.

À la lumière du diagnostic précédent, l'objectif que s'est donné l'agent de changement était: qu'il y ait des rencontres et des échanges plus fréquents entre les membres du système-éducatrices. Les destinataires du changement visé étaient les membres du système-éducatrices, plus particulièrement avec le nouveau membre du groupe.

Une relation d'égalité existait entre l'agent de changement interne et les autres membres du système-éducatrices. En effet, le seul pouvoir que détenait l'agent de changement relevait de son leadership auprès des membres. Il faut dire cependant que ce leadership était soutenu par l'appui d'un membre du système-éducatrices détenant un statut d'autorité. Il s'agissait de l'éducatrice responsable de l'école.

Connaissant la situation insatisfaisante, l'objectif de l'agent de changement risquait d'être partiellement divergent de ceux des autres

membres. À ce moment, l'agent de changement avait identifié des résistances au changement susceptibles d'émerger. Il s'agissait du principe de primauté, de la préférence pour la stabilité, de la conformité aux normes et du rejet de ce qui est étranger.

Dans cette situation, le principe de primauté se référait aux conflits ayant existé entre le nouveau membre et certains autres membres du système-éducatrices. Les membres allaient-ils se laisser convaincre de tenter une nouvelle expérience ou y résister? Quant au nouveau membre du système-éducatrices, sa préférence pour la stabilité pouvait l'amener à résister au changement introduit trop rapidement, provoquant chez lui une forte dose d'anxiété. D'autre part, ce nouveau membre privilégiait des normes de comportement pour les enfants qui différaient beaucoup des normes qu'avait établi durant son absence, le système-éducatrices. En effet, les normes avaient changé pendant son absence. Ceci pouvait entrainer de la résistance de la part du nouveau membre. Enfin, une autre résistance pouvait être reliée au fait que les quatre membres et le nouveau membre étaient devenus étrangers les uns par rapport à l'autre. Face à l'inconnu qui se présentait, ils pouvaient résister aux objectifs de changement.

La planification

Suite à ce diagnostic, les actions que l'agent de changement avait prévu faire étaient:

- de maintenir la cohésion qui existait entre les quatre membres du

système-éducatrices en entretenant des relations amicales avec celles-ci;

- de privilégier un accueil chaleureux à l'égard du nouveau membre;
- de partager aussi souvent que possible les mêmes lieux physiques tels les corridors et la salle de repas des éducatrices;
- de profiter au maximum des courtes périodes où des échanges sont possibles pour discuter avec les autres membres.

De façon plus opérationnelle, l'agent de changement définissait les moyens d'action prévus dans un délai de court, moyen et long terme. Les moyens d'action à court terme se rapportaient à la période comprise entre le début et la fin du mois de novembre. Il se présentait un problème relié à la surveillance des enfants faite conjointement avec le nouveau membre du système-éducatrices durant les dix dernières minutes des journées de classe. Devant cette situation, il s'agissait pour l'agent de changement de trouver des solutions à ce problème, d'expérimenter les solutions retenues et d'en discuter ensemble. Également, il s'agissait de demander d'ajouter l'item échange à l'ordre du jour des réunions formelles, d'accepter de discuter dans les corridors avec tous les membres du système-éducatrices, de s'impliquer personnellement davantage et de participer à toutes autres discussions dans d'autres lieux.

À moyen terme, les moyens d'action prévus pour le mois de décembre, consistaient à planifier et à organiser des rencontres sociales. Quant aux problèmes de discipline rencontrés, il s'agissait de chercher de la documentation pertinente s'il y avait lieu, et la distribuer au groupe en vue de permettre de les solutionner.

Finalement, à long terme c'est-à-dire pour les mois de janvier à juin, l'agent de changement avait prévu de discuter avec les membres du système-éducatrices, des problèmes qui surviendraient et qui seraient susceptibles de nuire à la vie du groupe, en vue de les solutionner en groupe. Pendant cette période, l'agent de changement s'emploierait à poser des questions, à apporter de l'information et à socialiser avec les membres du système-éducatrices.

Concuramment, les attitudes que voulait tenter de témoigner l'agent de changement à l'égard des autres membres du système-éducatrices, étaient l'écoute, le respect de l'autre et l'authenticité.

Pour minimiser les résistances possibles, l'agent de changement avait prévu de maintenir les relations avec les trois autres membres du système-éducatrices tout en s'ouvrant au nouveau membre. Cette ouverture au nouveau membre se ferait en acceptant ses idées, les normes qu'elle véhiculerait, de même qu'en respectant le temps nécessaire à son approche.

À la lumière de ses fondements théoriques, de ses ressources valorisées au sein du groupe (comme ses connaissances théoriques) et de sa relation d'égalité vis-à-vis des autres membres, l'agent de changement a choisi une stratégie de suggestion. En effet, en utilisant les moyens d'action énumérés, l'agent de changement a suggéré implicitement aux autres membres du système-éducatrices sa proposition de changement.

La description de l'intervention

Toutes les interventions se sont déroulées comme prévues. L'agent de changement a pu respecter la période de temps prévue à cet effet, à l'exception d'une intervention qui a dû être reportée à plus tard.

Vers le mois d'octobre une première action consistait à trouver une solution aux cas problèmes lors de la surveillance des enfants. Cette surveillance était faite conjointement par l'agent de changement et le nouveau membre du système-éducatrices, lors de la sortie des enfants. À ce moment certains enfants éprouvaient de la difficulté à respecter les normes établies par le nouveau membre. L'agent de changement a discuté du problème avec celle-ci et ensemble elles ont trouvé une solution. Par la suite elles ont expérimenté la solution retenue qui tenait à la fois des normes véhiculées par le nouveau membre et par l'agent de changement. Malgré la différence des normes véhiculées par chacun, une solution de compromis fut possible, concernant la façon de remédier au problème d'indiscipline de certains enfants au moment de leurs sorties de l'école.

Pendant les mois d'octobre, de novembre et de décembre, l'agent de changement a profité davantage des rencontres informelles faites dans les corridors de l'école ou dans la salle réservée au personnel de l'école. L'agent de changement a discuté, s'est impliquée et a participé aux discussions portant sur des sujets, autant à caractère social que pédagogique. À la suite d'une des conversations portant sur la discipline, l'agent de changement a fourni de la

documentation aux membres du système-éducatrices. Cette documentation concernait certains troubles de la conduite éprouvés par des enfants en difficulté d'adaptation à l'école.[89] Par la suite, des échanges sur le contenu du document ont eu lieu entre l'agent de changement et le nouveau membre du système-éducatrices, lors de rencontres informelles.

Vers le mois de décembre, en raison de la période de préparatifs pour Noël, les réunions formelles ont été annulées, de sorte que l'agent de changement n'a pas suggéré d'inclure une période consacrée aux échanges d'ordre pédagogique pendant ces réunions. Au niveau des échanges d'ordre social, les membres du système-éducatrices ont convenu de planifier et d'organiser une soirée sociale à l'occasion des fêtes de Noël. Cette soirée a permis d'autres échanges entre les membres du système-éducatrices.

Après le mois de décembre, l'agent de changement a tenté de discuter avec les autres membres du système-éducatrices de certains problèmes, en vue de les solutionner en groupe. Cependant elle a ressenti un certain malaise chez tous les membres du système-éducatrices, à aborder les sujets risquant de provoquer une controverse et ainsi perturber la vie du groupe. Ce qui a eu pour effet de diminuer les discussions d'ordre pédagogique.

---

[89] Ministère de l'Éducation du Québec, Guide pédagogique pour la scolarisation des perturbés affectifs de niveau élementaire, Édition de rodage, le 1 avril 1971.

L'évaluation de l'intervention

L'objectif de l'intervention était de susciter des rencontres et des échanges plus fréquents entre les membres du système-éducatrices.

Pendant les mois de septembre à décembre, les membres du système-éducatrices ont échangé entre elles à plusieurs reprises. Ces échanges ont été d'ordres social et pédagogique. Au cours de ces mois, le nouveau membre s'est intégrée graduellement au groupe des quatre membres du système-éducatrices. Vers la fin du mois de décembre, le système-éducatrices ne se divisait plus en deux sous-systèmes. Le système-éducatrices paraissait donc s'être constitué.

Les résultats de l'intervention ont confirmé l'atteinte des objectifs poursuivis par l'agent de changement. En effet, les discussions entre les membres du système-éducatrices se sont faites de plus en plus fréquentes et de plus en plus longues pendant la période de septembre à décembre. L'agent de changement a, pendant cette période, entretenu des relations avec tous les membres du système-éducatrices. Il en a été de même pour les trois autres membres du système-éducatrices. Quant au nouveau membre, elle a accepté graduellement d'entretenir des relations avec toutes. En effet, à certaines occasions le nouveau membre est venue à la rencontre de l'agent de changement dans le but d'échanger sur certains sujets. Ce membre s'est également rendue de plus en plus souvent à la salle réservée au personnel, endroit qu'elle fréquentait peu auparavant. En ces occasions, l'agent de changement, le nouveau membre et les trois autres membres du système-éducatrices ont tour à tour amorcé les discussions.

Le rapprochement entre les membres du système-éducatrices peut s'expliquer par l'influence qu'ont eu tous les membres entre elles, de même que par un désir plus ou moins conscient chez certaines, de former un groupe uni. De plus les attitudes d'écoute, de respect, d'authenticité et d'ouverture témoignées par l'agent de changement ont pu favoriser ces échanges et un certain rapprochement entre les membres.

C'est vers la fin du mois de décembre que les relations sociales ont paru être les plus chaleureuses. Le temps écoulé entre septembre et décembre, de même que la période des fêtes de Noël ont pu favoriser ce rapprochement et ces échanges.

L'état de la problématique

Vers la fin du mois de décembre, l'inquiétude provoquée par le retour du nouveau membre du système-éducatrices, s'était dissipée. En effet, le système-éducatrices n'était plus divisé en deux sous-systèmes. Il paraissait y avoir eu cohésion entre les membres du système-éducatrices reconstitué.

Si l'on pense aux conflits des deux années précédentes concernant la discipline à l'école, un membre parmi les quatre membres aurait pu choisir de former un sous-système avec le nouveau membre, ce qui aurait nuit à la cohésion du système-éducatrices. Cependant cette possibilité écartée, on a pu constater le maintien du mouvement déjà amorcé vers des attitudes d'acceptation de la part des quatre membres du système-éducatrices. En effet, les normes établies par ces quatre membres ont considérablement été

changées au cours de l'année précédant cette intervention. Un membre aurait pu choisir à ce moment-ci de se désolidariser, se sentant appuyé par le nouveau membre. Cependant il n'en a pas été ainsi. Les normes sont restées plus souples qu'elles l'étaient deux années auparavant.

En ce sens, l'agent de changement a observé chez la plupart des membres du système-éducatrices, des attitudes d'acceptation à l'égard des enfants dont le comportement dérogeait des normes qui avaient été établies. Par exemple, à cette date les quatre membres, dont le nouveau membre, ayant la possibilité de référer des cas aux différentes personnes spécialisées, ne l'avaient pas fait. Ces membres ont exprimé la nécessité d'être patientes et de laisser à certains enfants une plus longue période d'adaptation à l'école. À ce sujet, un membre, qui lui n'avait pas la possibilité de référer ces cas aux personnes spécialisées, vu sa fonction d'éducatrice à temps partiel en psychomotricité, a insisté auprès de l'agent de changement entre autres, pour que deux enfants soient référés par celle-ci, dès ce moment.

L'éducatrice en psychomotricité manifestait un sentiment d'impuissance à interagir de façon satisfaisante auprès de ces enfants. Cette situation a fait l'objet de l'intervention décrite au chapitre suivant.

Par ailleurs, lors de réunions formelles, l'agent de changement a observé que certains membres du système-éducatrices hésitaient à exprimer leurs accords ou leurs désaccords, ou à donner leurs opinions sur les sujets qui risquaient de nuire à la cohésion du groupe. De toute façon, le fait que les gens ne s'expriment pas peut nuire à la cohésion du groupe, car cela l'empêche

de cheminer vers la maturité.[90] La cohésion du groupe s'avère essentielle car elle permet de maintenir le consensus en rapport avec un assouplissement des normes de comportements des enfants, favorisant ainsi la consolidation d'attitudes d'acceptation chez tous les membres.

---

[90] Yves Saint-Arnaud, Les petits-groupes: participation et communication, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1978.

CHAPITRE CINQ

DEUXIÈME PROBLÈME RELEVÉ:
MANIFESTATION D'UN SENTIMENT D'IMPUISSANCE À INTERAGIR DE FAÇON SATISFAISANTE AUPRÈS DE CERTAINS ENFANTS.

État de la situation

Le deuxième cycle d'intervention s'est échelonné sur une période de quatre mois environ, soit entre janvier 84 et avril 84. La période initiale prévue était du début janvier à la fin février 84.

Auparavant, en septembre 83, les membres du système-éducatrices avaient défini l'orientation de l'école de la façon suivante: favoriser un climat d'acceptation de tous les enfants de l'école. Cette orientation avait été proposée par l'agent de changement et acceptée par les autres membres du système-éducatrices. Pour faire suite à cette orientation, l'agent de changement et les autres membres du système-éducatrices ont échangé, à quelques reprises, sur les conséquences pour l'enfant d'une référence prématurée en psychologie lorsqu'il éprouve des difficultés de comportement en début d'année scolaire. En règle générale, les enfants qui éprouvent des difficultés sont référés, vers les mois d'octobre ou novembre, aux personnes spécialisées en psychologie, en orthophonie ou en travail social, selon le cas. Parmi les cinq membres du système-éducatrices, de telles références pouvaient être faites par les quatre éducatrices au préscolaire. Seule la cinquième membre, occupant une fonction d'éducatrice en psychomotricité à temps partiel, n'avait pas la possibilité de référer des enfants aux spécialistes.

Lors d'une réunion formelle tenue au mois de novembre 83, les quatre membres concernés du système-éducatrices ont dressé une liste des enfants susceptibles d'être référés en psychologie et en orthophonie. À titre consultatif, l'éducatrice en psychomotricité a proposé un ajout à cette liste. Il s'agissait d'un enfant au sujet duquel elle avait entendu des commentaires à l'extérieur de l'école par une personne de l'extérieur.

À l'exception de l'éducatrice en psychomotricité, les quatre autres membres du système-éducatrices ont choisi d'être patientes et de laisser une plus grande période d'adaptation aux enfants éprouvant des problèmes de comportements, avant de les référer au psychologue scolaire. Par contre, l'éducatrice en psychomotricité a insisté auprès des membres du système-éducatrices et plus particulièrement auprès de l'agent de changement pour que deux enfants sous sa responsabilité soient référés au plus tôt. Parmi ces deux enfants, le nom de l'un d'eux apparaissait déjà sur la liste provisoire des enfants susceptibles d'être référés au psychologue scolaire.

L'incapacité à interagir de façon satisfaisante auprès de ces deux enfants exprimée par l'éducatrice en psychomotricité a incité l'agent de changement à intervenir auprès de ceux-ci.

Les pages qui suivent présentent le diagnostic, la planification, une description de l'intervention et son évaluation.

Le diagnostic

Suite à cette réunion formelle tenue en novembre 83, l'éducatrice en psychomotricité s'est plainte à plusieurs reprises des comportements des deux enfants mentionnés précédemment. Pendant les périodes de psychomotricité, ces enfants se retiraient du groupe ou dérangeaient les autres. Elle a formulé ces plaintes tantôt auprès de l'agent de changement, tantôt devant tous les membres du système-éducatrices.

Ces plaintes répétées devant les membres du système-éducatrices, avaient pour effet de nuire à la réputation de ces enfants qui semblaient être pris de plus en plus en aversion par les membres de ce système.

À ce moment-là, seule l'agent de changement semblait percevoir cette situation comme insatisfaisante. Elle aurait souhaité que l'éducatrice en psychomotricité accepte les deux enfants comme elle semblait accepter les autres enfants de l'école ayant des comportements similaires. Elle aurait également souhaité que l'éducatrice en psychomotricité tente un rapprochement avec ces deux enfants en essayant de nouvelles techniques afin d'aider ces enfants à avoir des comportements plus appropriés pendant les périodes de psychomotricité. Une telle situation aurait avantagé les deux enfants et l'éducatrice en psychomotricité.

Pour arriver à cette situation désirée, l'agent de changement et l'éducatrice en psychomotricité pouvaient s'appuyer sur une des sources de changement: l'attrait de satisfactions accrues. En effet, l'éducatrice en

psychomotricité aurait pu trouver avantage à expérimenter différents moyens pouvant rendre plus appropriés les comportements des deux enfants lors des périodes de psychomotricité. Par ailleurs un mécanisme d'identification positive pouvait permettre à l'éducatrice en psychomotricité de choisir comme modèle l'agent de changement ayant sous sa responsabilité les deux enfants en dehors de périodes de psychomotricité. Par exemple, les techniques expérimentées avec succès par l'agent de changement pouvaient facilement lui être transmises verbalement.

Si plusieurs éléments agissaient de façon à maintenir cette situation insatisfaisante, d'autres favorisaient le changement dans le sens désiré.

Parmi les éléments qui favorisaient le changement désiré, on pouvait noter: l'ouverture, qui est une des caractéristiques de l'éducatrice en psychomotricité, l'influence qu'exerçaient habituellement les autres membres du système-éducatrices sur elle, l'expression de ses insatisfactions, la recherche dont elle faisait preuve pour trouver de nouvelles techniques, les possibilités qu'elle remplace l'agent de changement en dehors des périodes de psychomotricité à titre de suppléante occasionnelle et l'évolution dans le développement des enfants en cours d'année.

Parmi les éléments qui défavorisaient le changement désiré, on pouvait noter: un découragement rapide qui était habituel à l'éducatrice en psychomotricité, ses manques d'initiative et d'effort en ces occasions, l'influence de personnes extérieures au système-éducatrices et l'importance qu'elle accordait aux commentaires venant de celles-ci, de même que les

exigences contraignantes reliées au contenu du cours de psychomotricité qui demandait beaucoup de concentration et d'effort de la part des enfants.

Les principaux leviers sur lesquels il était possible d'intervenir étaient: son découragement facile, l'ouverture qui la caractérisait, la recherche en vue de trouver de nouvelles techniques et de les essayer, l'expression de ses insatisfactions (comme rétroaction) et les possibilités qu'elle soit en interaction avec les enfants en d'autres circonstances que pendant les périodes de psychomotricité.

À la lumière du diagnostic précédent, les objectifs que s'est donnée l'agent de changement étaient: que l'éducatrice en psychomotricité perçoive du support et qu'elle soit informée des différentes techniques pouvant être utilisées auprès des deux enfants.

Dans la relation entre l'éducatrice en psychomotricité et l'agent de changement, cette dernière possédait le pouvoir, comme on l'a mentionné, de référer les deux enfants au psychologue scolaire. L'agent de changement avait également un contact plus fréquent avec les enfants et leurs parents et possédait donc plus d'informations que l'éducatrice en psychomotricité. Ceci ne plaçait pas les deux intervenantes dans une situation de relation d'égalité l'une par rapport à l'autre, ne serait-ce qu'en raison du temps passé auprès des enfants.

Connaissant la volonté de l'éducatrice en psychomotricité de référer ces deux enfants au psychologue scolaire, les objectifs de l'agent de

changement risquaient d'être partiellement divergents de ceux de l'éducatrice en psychomotricité et des résistances au changement étaient susceptibles d'émerger. On peut penser aux habitudes acquises ainsi qu'au temps et aux moyens fournis pour intégrer le changement.

Dans cette situation, les habitudes référaient aux comportements employés sans réflexion, ou presque, relevant de l'approche de la discipline exercée par l'éducatrice en psychomotricité. L'effort étant minime lors d'un comportement habituel, il se pouvait que la réflexion exigée à l'essai d'une nouvelle technique fasse abandonner le nouveau comportement au profit de l'ancien. Pour ce qui est des résistances reliées au temps et aux moyens fournis pour intégrer le changement, la présence à temps partiel de l'éducatrice en psychomotricité, de même que la courte durée des périodes de psychomotricité réduisaient les possibilités de rencontres entre d'une part l'éducatrice en psychomotricité et les deux enfants et d'autre part entre l'éducatrice en psychomotricité et l'agent de changement.

La planification

Suite à ce diagnostic, les actions que l'agent de changement avait prévu faire étaient:

- d'écouter les insatisfactions de l'éducatrice en psychomotricité;
- de lui donner de l'information;
- de rechercher des solutions avec l'éducatrice en psychomotricité aux problèmes d'indiscipline de ces deux enfants et d'en discuter

ensembles;

- de demander l'avis des autres membres du système-éducatrices si nécessaire;
- de retenir certaines solutions;
- d'expérimenter les solutions retenues;
- d'évaluer les résultats avec l'éducatrice en psychomotricité.

Le premier échéancier prévu couvrait la période de la fin janvier au début mars. Cependant en tenant compte des résistances possibles, l'agent de changement avait prévu allonger cette période de temps au besoin. Elle avait aussi prévu parfaire sa connaissance des différentes techniques à utiliser en vue d'aider les deux enfants et de les proposer à l'éducatrice en psychomotricité. Elle avait également prévu de lui témoigner une attitude d'écoute et si nécessaire, de demander le support des autres membres du système-éducatrices.

Sur la base de ses fondements théoriques et de ses ressources valorisées (principalement reliées à une plus grande période de temps passée avec les deux enfants et à ses connaissances théoriques), l'agent de changement a choisi une stratégie de suggestion. En effet, en utilisant les moyens d'actions énumérés, l'agent de changement voulait suggérer à l'éducatrice en psychomotricité d'expérimenter de nouvelles techniques.

La description de l'intervention

Les interventions se sont finalement déroulées du mois de février 84 jusqu'à la fin du mois d'avril 84. La période initiale de temps prévue a donc été allongée de deux mois environ. Toutes les interventions se sont déroulées comme prévu et bien que l'avis des autres membres du système-éducatrices n'ait pas été sollicité, certains membres se sont exprimés à l'occasion.

Pendant le mois de février, les périodes de psychomotricité ont été perturbées par les visiteurs venus inscrire leurs enfants à la maternelle de l'an prochain. Pendant ce mois, les enfants ont bénéficié davantage de périodes de jeux libres dans la grande salle située à proximité du lieu d'inscription. Les enfants ont apprécié ces périodes, y compris les deux enfants qui avaient l'habitude de ne pas répondre adéquatement aux consignes ou de ne pas participer aux activités dirigées, selon le cas. L'agent de changement a discuté une première fois avec l'éducatrice en psychomotricité et il fut convenu que n'ayant aucune technique nouvelle à expérimenter dans l'immédiat, nous reprendrions contact advenant le cas. De son côté, l'agent de changement a expérimenté une nouvelle technique. Il s'agissait du cercle magique.[91] Cette technique s'inscrit dans un programme de développement social et affectif. Également, l'agent de changement a bénéficié d'aide supplémentaire et a pu ainsi intervenir plus souvent auprès de ces deux enfants, en dehors des périodes de psychomotricité.

---

[91] Harold Bessel, Le développement socio-affectif de l'enfant: Le cercle magique. Programme de développement affectif et social, Québec, Éditions de l'Institut de développement humain, 1975.

Quatre rencontres avec l'éducatrice en psychomotricité ont eu lieu au mois de mars. Elles ont servi à vérifier les comportements des enfants qui pour l'un d'eux tendaient à s'améliorer et pour l'autre tendaient à rester constants.

Au mois d'avril, l'agent de changement a remis aux membres du système-éducatrices de la documentation extraite du volume de Michel Lemay portant sur différents troubles de la conduite observés chez les enfants.[92] En différentes occasions les membres du système-éducatrices ont discuté du contenu de cette documentation. Suite à cela, les membres ont acheté les volumes de Michel Lemay pour les consulter. L'agent de changement a fait par la suite la suggestion d'acheter un volume traitant de la technique appelée le cercle magique. Pendant ce mois, l'agent de changement et l'éducatrice en psychomotricité ont rencontré un parent de l'un des deux enfants posant problèmes. Suite à cette rencontre, l'éducatrice en psychomotricité a exprimé le besoin de rencontrer un parent de l'autre enfant. Également pendant ce mois, l'agent de changement a référé un de ces enfants à la personne spécialisée en orthophonie qui a fermé le dossier de cet enfant peu de temps après, vu l'amélioration de son langage. L'infirmière scolaire a, de son côté, rencontré cet enfant et a fourni à l'agent de changement des renseignements pertinents concernant un handicap moteur chez cet enfant. Ces renseignements utiles ont pu être transmis à l'éducatrice en psychomotricité.

---

[92] Michel Lemay, Psychopathologie juvénile: Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent, Paris, Fleurus, 1973, Tome I, Tome II.

En bref, pendant les mois de février, mars et avril, les actions de l'agent de changement ont consisté à écouter les commentaires de l'éducatrice en psychomotricité, à échanger de l'information, à discuter de cette information, à tenter de découvrir de nouvelles techniques utilisables en psychomotricité et à encourager l'utilisation de jeux libres plus fréquents lors des périodes de psychomotricité.

L'évaluation de l'intervention

Les objectifs de l'agent de changement étaient que l'éducatrice en psychomotricité perçoive du support et qu'elle soit informée des différentes techniques pouvant être utilisées auprès des deux enfants dans l'espoir qu'elle utilise ces techniques afin que d'une part, les comportements inappropriés des deux enfants diminuent et que d'autre part, ses attitudes d'acceptation à leur égard se consolident.

Le support fourni à l'éducatrice en psychomotricité a été de l'ordre de l'information transmise et de l'encouragement. Quant aux techniques, l'agent de changement en a fait l'inventaire, en a sélectionné une seule applicable en dehors des périodes de psychomotricité et l'a expérimentée. Faute d'avoir pu trouver des techniques utilisables pendant les périodes de psychomotricité, l'agent de changement a encouragé les jeux libres plus fréquents et a échangé avec l'éducatrice en psychomotricité quant aux comportements des deux enfants.

Vers la fin du mois d'avril, les comportements des deux enfants

s'étaient améliorés c'est-à-dire qu'ils participaient davantage aux activités proposées et exécutaient davantage les consignes demandées, avec la conséquence que les commentaires défavorables de la part de l'éducatrice en psychomotricité avaient disparu. Cependant, aucun commentaire favorable n'était apparu.

Vers la fin du mois de juin, l'éducatrice en psychomotricité a cependant réaffirmé la nécessité de référer un des deux enfants au psychologue scolaire.

Suite à de tels résultats, il n'apparaissait plus nécessaire de rechercher de nouvelles techniques à expérimenter. D'ailleurs, malgré les divers échanges, aucune autre technique ne fut découverte ni expérimentée par l'une ou par l'autre.

Les facteurs responsables de ces résultats relativement positifs peuvent être l'utilisation de la technique du cercle magique, l'augmentation du temps consacré à ces deux enfants et la rencontre avec un parent d'un des deux enfants. En ce qui concerne l'absence de commentaires défavorables, certains facteurs peuvent y avoir contribué tels que les informations transmises par l'infirmière scolaire au sujet du handicap moteur d'un des enfants et l'achèvement de l'année scolaire, période où les enfants sont habituellement plus calmes en raison des nombreuses sorties à l'extérieur de l'école et de l'intérêt des enfants pour le travail dans les cahiers.

L'état de la problématique

On se rappelle que vers le mois de décembre 84, l'agent de changement avait observé que les membres du système-éducatrices faisaient preuve d'attitudes d'acceptation à l'égard des enfants dont les comportements dérogeaient des normes qu'elles avaient établies. Parmi les cinq membres du système-éducatrices, quatre membres avaient la possibilité de référer les enfants en difficulté aux différentes personnes spécialisées. Seule, l'éducatrice en psychomotricité, à temps partiel, n'avait pas cette possibilité. Par contre, elle désirait que deux enfants soient référés au psychologue scolaire par l'éducatrice responsable des deux enfants qui exerçait aussi le rôle d'agent de changement.

Les interventions de l'agent de changement auprès des deux enfants, l'information transmise à l'éducatrice en psychomotricité de même que l'achèvement de l'année scolaire ont, semble-t-il, contribué à diminuer le nombre de commentaires défavorables de la part de l'éducatrice en psychomotricité à l'égard de ces deux enfants.

Vers la fin du mois d'avril 84, l'éducatrice en psychomotricité semblait s'être rapprochée d'un des deux enfants. Il s'agissait de l'enfant éprouvant un certain handicap moteur. Elle semblait comprendre la frustration de cet enfant.

Pour ce qui est de l'autre enfant, ce n'est que vers la fin de l'année scolaire qu'elle a réaffirmé son opinion concernant un besoin d'aide en

psychologie pour celui-ci. Cet avis n'était pas partagé par l'agent de changement et par l'éducatrice responsable de l'école. À ce moment, l'agent de changement a observé qu'aucun rapprochement ne paraissait s'être produit entre l'éducatrice en psychomotricité et cet enfant.

Quelques temps auparavant, l'éducatrice responsable de l'école a soumis une idée de projet qui pouvait, entre autre, faciliter l'évaluation des enfants. Dans ce but, toutes les éducatrices de l'école rencontreraient tous les enfants et pourraient ainsi mettre en commun leurs observations. Il s'agissait d'un projet qui allait demander un important travail d'équipe. Ce même projet exigeait des normes communes de comportements pour tous les enfants et pour toutes les éducatrices. Le mode de fonctionnement prévu supposait l'établissement de normes de comportements moins élevées que celles exigées auparavant par certains membres du système-éducatrices.

L'agent de changement privilégiait un tel projet parce qu'à son avis il favorisait l'adoption d'attitudes d'acceptation chez les membres du système-éducatrices. Cependant, connaissant la difficulté d'expression observée chez certains membres lors de réunions formelles, l'agent de changement désirait intervenir dans le but de favoriser cette expression. Pour l'élaboration de ce projet, prévu en juin 84, l'agent de changement souhaitait que les membres puissent se sentir à l'aise d'exprimer leurs opinions, leurs accords ou leurs désaccords.

CHAPITRE SIX

TROISIÈME PROBLÈME RELEVÉ:
UNE DIFFICULTÉ D'EXPRESSION CHEZ CERTAINS MEMBRES DU SYSTÈME-ÉDUCATRICES CONCERNANT LA DISCIPLINE ENTRE AUTRES.

État de la situation

Le troisième cycle d'intervention s'est échelonné sur une période de six semaines, soit de la mi-mars à la fin avril 84.

Déjà vers le mois de décembre 83, l'agent de changement avait observé que lors des réunions formelles, certains membres du système-éducatrices hésitaient à exprimer leurs accords et leurs désaccords ou à donner leurs opinions sur les sujets qui risquaient de nuire à la cohésion du groupe. Or il lui paraissait important de maintenir cette cohésion, notamment par rapport aux problèmes de discipline.

Les membres du système-éducatrices avaient été marquées par les conflits qui avaient perturbé la vie du groupe, deux années plus tôt. À ce moment, les membres du système-éducatrices avaient exprimé leurs accords, désaccords et opinions sur certains sujets comme les approches de la discipline à l'école, l'autonomie de l'enfant, de même que sur d'autres sujets en rapport avec le fonctionnement interne de l'école. Les discussions portaient sur des changements désirés davantage par la nouvelle éducatrice responsable de l'école, également membre du système-éducatrices. De leurs côtés, deux membres auraient préféré continuer de fonctionner de la même façon qu'auparavant. Quant aux deux autres membres, elles occupaient depuis si peu de

temps leurs fonctions, qu'elles étaient plus facilement prêtes à adopter le mode de fonctionnement proposé. Cependant, un an après, malgré leur désaccord certains membres ont dû changer une partie de leur mode de fonctionnement dans le sens du changement proposé. Ceci afin d'appliquer le programme d'éducation préscolaire présenté par le ministère de l'Éducation du Québec en septembre 82.[93]

Par la suite, l'éducatrice responsable de l'école a utilisé une approche coercitive et certains membres ont préféré taire leurs accords, désaccords et opinions personnelles. Cependant, le fait que les membres du système-éducatrices, autres que l'éducatrice responsable de l'école, ne s'exprimaient pas, nuisait en réalité à la cohésion du groupe. En effet, les sujets d'ordre pédagogique qui risquaient d'entrainer des conflits ou un retour à l'ancien fonctionnement, n'étaient pas discutés lors des réunions formelles. À ce moment, aucune tension apparente n'existait entre les membres et les rencontres sociales étaient nombreuses.

Cependant, à l'extérieur des réunions formelles, certains membres exprimaient entre elles leurs accords, désaccords et opinions sur certains sujets, tandis que d'autres ne les exprimaient jamais. Parmi ces sujets, on retrouvait une idée de projet soumise par l'éducatrice responsable de l'école. Ce projet supposait un mode de fonctionnement différent pour les membres du système-éducatrices. Suite à cette idée, l'agent de changement a choisi d'in-

---

[93] Direction Générale du Développement Pédagogique, Direction de la formation générale, Programme d'Éducation Préscolaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1981.

tervenir en vue de favoriser le plus possible, l'expression de chacun des membres afin qu'elles participent éventuellement à l'élaboration du projet et puissent ainsi mieux se l'approprier.

Les pages qui suivent présentent le diagnostic, la planification, la description et l'évaluation de l'intervention.

Le diagnostic

Vers la fin du mois de décembre 83 jusqu'au mois de mars 84, les comportements des membres du système-éducatrices laissaient voir qu'elles se sentaient mal à l'aise d'exprimer leurs besoins ou leurs opinions, de peur de briser la cohésion du groupe. Elles s'exprimaient peu ou pas du tout lors des réunions formelles. Seule l'éducatrice responsable de l'école exprimait ses besoins et ses opinions le plus souvent.

Cette situation avait pour effet que le groupe ne paraissait plus évoluer vers l'acceptation des besoins et des opinions des autres et ainsi s'éloignait des attitudes de tolérance nécessaires à l'approche de la discipline soutenue dans le programme d'éducation préscolaire et par l'action militante de l'agent de changement.[94]

À ce moment, la situation désirée par l'agent de changement était que tous les membres du système-éducatrices puissent se sentir à l'aise

---

[94] Direction Générale de Développement Pédagogique, Direction de la formation générale, op.cit.

d'exprimer leurs besoins et leurs opinions, tout en respectant ceux des autres et qu'ainsi les décisions d'ordre pédagogique se prennent par voie de consensus. Cette situation aurait avantagé tous les membres à l'exception, peut-être, de la responsable de l'école qui n'aurait plus eu la possibilité d'imposer sa volonté.

Pour arriver à cette situation désirée, les membres du système-éducatrices pouvaient s'appuyer sur une des sources de changement, soit l'attrait de satisfactions accrues. En effet, les membres auraient pu trouver avantage à manifester leurs accords, leurs désaccords et leurs opinions, éliminant ainsi des causes de frustrations et de malaises. Par ailleurs, un mécanisme d'identification positive pouvait permettre aux membres de choisir comme modèle l'expression des accords, désaccords et opinions venant de l'agent de changement qui comme elle, était membre du système-éducatrices.

Certains éléments favorisaient le changement dans le sens désiré et d'autres agissaient dans le sens contraire.

Parmi les éléments qui favorisaient le changement désiré, on pouvait noter: l'absence apparente de tension entre les membres du système-éducatrices, une bonne connaissance de chacun des membres, des malaises perçus chez certains membres, la planification en groupe des sorties scolaires et le retour en groupe sur ces sorties scolaires.

Parmi les éléments qui défavorisaient le changement désiré, on pouvait noter: le risque de rejet d'un membre par les autres, les représailles possibles de la part de l'éducatrice responsable de l'école et l'insécurité

d'emploi pour deux de ces membres dont l'agent de changement.

Les éléments sur lesquels on pouvait agir étaient les suivants: l'absence de tension apparente entre les membres du groupe et des travaux à effectuer en groupe comme la planification et le retour sur les sorties scolaires.

À la lumière du diagnostic précédent, l'objectif que s'est donnée l'agent de changement était que les membres du système-éducatrices expriment leurs opinions, leurs besoins, leurs accords et leurs désaccords. Les destinataires du changement visé étaient les quatre membres du système-éducatrices, à l'exception de l'éducatrice responsable de l'école.

Entre ces quatre membres, existait une relation d'égalité. Cependant, on ne pouvait pas parler de relations d'égalité entre l'éducatrice responsable de l'école et ces quatre membres puisque la première détenait un statut d'autorité et exerçait un pouvoir contraignant à l'endroit de ces membres.

Par rapport à la situation insatisfaisante, l'objectif de l'agent de changement risquait d'être divergent de celui de l'éducatrice responsable de l'école et partiellement convergent avec celui des autres membres du système-éducatrices. À ce moment, l'agent de changement avait identifié des résistances au changement susceptibles d'émerger chez l'éducatrice responsable de l'école et chez les autres membres du système-éducatrices. Il s'agissait des intérêts et des droits acquis pour l'une et de la cohérence d'un système

pour les autres.

Dans cette situation, les intérêts et les droits acquis référaient surtout au statut hiérarchique de l'éducatrice responsable de l'école. Ainsi, suite à l'expression des accords, désaccords, besoins et opinions des autres membres du système-éducatrices, ses intérêts personnels pouvaient s'en trouver menacés. Quand à la cohérence du système, on se rappelle du désir des membres du système-éducatrices de sauvegarder l'apparente cohésion du groupe et en conséquence de résister possiblement au changement proposé.

La planification

Suite à ce diagnostic, les actions que l'agent de changement avait prévu faire, lors des rencontres avec les membres du système-éducatrices, étaient:

- d'écouter leurs commentaires,
- de les encourager,
- de les accepter,
- de respecter les opinions divergentes,
- de prendre le risque d'émettre des commentaires et des opinions,
- de prendre le risque de signifier ses accords ou ses désaccords,
- et en plus, lors des rencontres formelles du groupe, de suggérer des tours de table pour que chacune puisse s'exprimer.

L'échéancier prévu était de six semaines, à partir de la mi-mars jusqu'à la fin avril 84. Toutes les actions devaient être exécutées à court

pour les autres.

Dans cette situation, les intérêts et les droits acquis référaient surtout au statut hiérarchique de l'éducatrice responsable de l'école. Ainsi, suite à l'expression des accords, désaccords, besoins et opinions des autres membres du système-éducatrices, ses intérêts personnels pouvaient s'en trouver menacés. Quand à la cohérence du système, on se rappelle du désir des membres du système-éducatrices de sauvegarder l'apparente cohésion du groupe et en conséquence de résister possiblement au changement proposé.

La planification

Suite à ce diagnostic, les actions que l'agent de changement avait prévu faire, lors des rencontres avec les membres du système-éducatrices, étaient:

- d'écouter leurs commentaires,
- de les encourager,
- de les accepter,
- de respecter les opinions divergentes,
- de prendre le risque d'émettre des commentaires et des opinions,
- de prendre le risque de signifier ses accords ou ses désaccords,
- et en plus, lors des rencontres formelles du groupe, de suggérer des tours de table pour que chacune puisse s'exprimer.

L'échéancier prévu était de six semaines, à partir de la mi-mars jusqu'à la fin avril 84. Toutes les actions devaient être exécutées à court

terme.

En tenant compte des résistances, l'agent de changement avait prévu d'être vigilante, de ne pas trop menacer la cohésion apparente du groupe tout en essayant de ne pas développer de frustrations personnelles. Elle tenterait d'adopter des attitudes d'ouverture, d'écoute et de respect de l'autre, tout en communiquant son message.

Sur la base de ses fondements théoriques, de ses ressources valorisées (comme ses connaissances théoriques) et de ses relations qui l'unissaient aux autres membres du système-éducatrices, l'agent de changement a choisi une stratégie de suggestion. En effet, c'est en utilisant les moyens d'actions énumérés que l'agent de changement voulait suggérer aux membres du système-éducatrices d'exprimer leurs accords, leurs désaccords, leurs besoins ou leurs opinions.

La description de l'intervention

Les interventions se sont déroulées comme prévu. L'agent de changement a respecté la période de temps prévue à cet effet, soit de la mi-mars à la fin avril 84.

Seulement quelques rencontres informelles ont permis à l'agent de changement d'intervenir auprès des autres membres du système-éducatrices. Finalement, c'est surtout pendant les deux rencontres régulières du groupe qu'elle a pu intervenir auprès des membres. Ainsi, seulement six interventions

ont été tentées pendant cette période.

Certaines de ces interventions ont consisté à ce que l'agent de changement émette ses opinions ouvertement. D'autres interventions cherchaient à ce que les membres du système-éducatrices discutent de certains sujets, soit à la suite de questions posées par l'agent de changement soit après qu'elle ait apporté un sujet à l'ordre du jour d'une réunion. À ce moment, un tour de table a été suggéré, assurant l'expression des membres présents. D'autres interventions ont été orientées plutôt vers l'écoute et l'encouragement portés à celles qui se sont exprimées.

Tout au long des interventions, des attitudes d'acceptation et de respect ont été adoptées par l'agent de changement.

L'évaluation de l'intervention

L'objectif de l'intervention était que les membres du système-éducatrices expriment leurs opinions, leurs besoins, leurs accords et leurs désaccords afin de favoriser la cohésion du groupe.

De la mi-mars à la fin avril 84, six interventions d'une durée variable ont été notées par l'agent de changement. Les occasions, se prêtant à l'utilisation des différents moyens d'actions prévus, ont été peu nombreuses en raison de la courte période d'intervention que s'était donnée l'agent de changement. Les actions ont été posées lors des deux réunions formelles du

groupe et en d'autres temps, lors de rencontres informelles de deux et de trois membres du système-éducatrices.

Les résultats ont indiqué que l'objectif de l'agent de changement était en voie d'être atteint. L'agent de changement a émis son opinion en quelques occasions et cela a entrainé à trois reprises un ou d'autre(s) membre(s) à le faire. Les opinions étaient contraires l'une à l'autre et portaient sur trois sujets différents. L'agent de changement a aussi noté un appui venant d'un membre restée silencieuse. Cet appui venait renforcer un désaccord émis par un autre membre. Également, deux besoins ont été exprimés pendant cette période. Il s'agissait d'un besoin de participation et d'un besoin de justification venant des membres.

Les différents moyens d'actions utilisés ont eu pour effet d'inciter les membres du système-éducatrices à émettre leurs opinions personnelles lorsque l'agent de changement en faisait de même. D'une certaine façon, elle agissait en initiatrice. Ces moyens d'actions ont eu pour autre effet, de favoriser la participation des membres lors des rencontres formelles et de favoriser l'expression des idées, des besoins, des accords et des désaccords de celles-ci.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le temps de l'année où l'intervention s'est déroulée. En effet, elle s'est déroulée deux mois avant la fin de l'année scolaire. À ce moment, les risques de représailles semblaient paraître moins importants pour les quatre membres du système-éducatrices, puisqu'il restait peu de temps à passer ensemble. À cause des deux membres dont l'emploi était incertain, les membres du système-éducatrices ne pouvaient pas

faire de prévisions pour l'année scolaire suivante. Ainsi, les membres devaient attendre le début de l'année scolaire suivante pour discuter de sujets plus engageants, à l'exception cependant de l'idée de projet soumise par la responsable de l'école. Les sujets qui ont été traités pendant la période de la mi-mars à la fin avril 84, paraissaient en effet, être moins engageants pour la plupart des membres, ce qui pouvait favoriser l'expression de chacun.

L'utilisation des moyens d'action plus tôt dans l'année scolaire, de même que l'assurance d'aucune forme de représaille, auraient pu favoriser davantage l'expression de tous.

L'état de la problématique

À la fin de ce cycle d'intervention, soit vers la fin du mois d'avril 84, les membres s'étaient exprimées en certaines occasions.

En mai 84, les énergies se sont concentrées davantage sur l'idée de projet soumise par l'éducatrice responsable de l'école. Ce projet supposait un mode de fonctionnement différent de la part des membres du système-éducatrices pour l'année scolaire suivante.

Pendant cette période, l'agent de changement a observé que certains membres discutaient entre elles de cette idée de projet et paraissaient être en désaccord avec celle-ci. Cependant en groupe, aucun désaccord n'était exprimé de la part des membres du système-éducatrices.

L'éducatrice responsable de l'école, connaissant les intérêts de l'agent de changement pour un tel projet, lui avait proposé de le rédiger seule.

Suite à ceci, l'agent de changement a privilégié que tous les membres du système-éducatrices participent à l'élaboration de ce projet puisqu'elles étaient, pour la plupart, susceptibles de le vivre en septembre suivant.

CHAPITRE SEPT

QUATRIÈME PROBLÈME RELEVÉ:
L'APPROPRIATION PAR LES MEMBRES DU SYSTÈME-ÉDUCATRICES D'UN PROJET COLLECTIF PROPOSÉ PAR UN DE SES MEMBRES

État de la situation

Le quatrième cycle d'intervention s'est échelonné sur une période de quatre semaines environ, pendant le mois de mai 84.

Vers le mois de décembre 83, l'éducatrice responsable de l'école et membre du système-éducatrices, faisait part à l'agent de changement entre autres, d'une idée de projet. Quelques jours plus tard, elle en faisait mention devant tous les membres du système-éducatrices.

Au début du mois de mars 84, lors de deux rencontres, quatre membres du système-éducatrices ont discuté de ce projet. À ce moment un membre était absente. Suite à ces deux rencontres formelles, les membres présentes ont donné un nom au projet. La personne absente devait par la suite être consultée. Quant à l'élaboration des étapes du projet, elle était remise à plus tard.

Vers la mi-avril 84, l'éducatrice responsable de l'école a demandé aux membres du système-éducatrices de soumettre un plan du projet. Seule, l'agent de changement en a soumis un. À ce moment, l'éducatrice responsable de l'école lui a demandé d'élaborer et de rédiger le projet. En réponse à cette demande, l'agent de changement a plutôt proposé que les membres du système-

éducatrices élaborent ensemble le projet et que par la suite l'agent de changement en fasse la rédaction. Ainsi, les membres du système-éducatrices qui devaient vivre ce projet prévu pour l'année scolaire 84-85, auraient participé à son élaboration.

L'agent de changement a choisi de faire une telle proposition, suite aux inquiétudes formulées par trois membres du système-éducatrices en dehors des réunions formelles. Deux de ces membres et l'éducatrice responsable de l'école étaient appellées à vivre ce projet, s'il était réalisé, au mois de septembre suivant. Quant aux emplois de l'agent de changement et de l'autre membre, ils demeuraient incertains pour le mois de septembre suivant.

Ce projet avait ceci de particulier qu'il cristallisait l'orientation qui avait été donnée à l'école en septembre 83. Il garantissait, en quelque sorte, la consolidation d'attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices à l'endroit des enfants de l'école par le biais de l'abaissement des normes de comportements exigés des enfants. En effet, ce projet s'inscrivait dans une école de pensée nouvelle et favorisait davantage une approche de la discipline centrée sur l'enfant.

Ainsi, la participation des membres du système-éducatrices à l'élaboration de ce projet, en plus de favoriser son appropriation par les membres, leur permettait de consolider davantage leurs attitudes d'acceptation.

Les pages qui suivent présentent le diagnostic, la planification, la description et l'évaluation de l'intervention posée sur cet aspect.

Le diagnostic

C'est vers le mois d'avril 84 que certains membres du système-éducatrices ont laissé voir des inquiétudes concernant l'idée de projet soumise par l'éducatrice responsable de l'école. Les inquiétudes observées par l'agent de changement étaient formulées surtout lors de rencontres informelles et en l'absence de l'éducatrice responsable de l'école. Pendant les rencontres formelles du groupe, ces membres semblaient hésiter à exprimer leurs inquiétudes devant l'éducatrice responsable de l'école.

Cette situation avait pour effet que l'idée du projet demeurait celle d'une personne. Ainsi, les autres membres ne paraissaient pas se l'être approprié.

Ces inquiétudes reflétaient les insatisfactions des membres concernées. De son côté, l'agent de changement percevait cette situation comme étant insatisfaisante en raison du peu d'implication des membres à l'élaboration d'un projet les concernant, ce qui risquait de nuire à son application et ainsi, empêcher le groupe de vivre une situation se rapprochant des valeurs et des normes soutenues par une approche de la discipline centrée sur l'enfant.

La situation désirée par l'agent de changement était que les membres du système-éducatrices se sentent à l'aise, expriment leurs désaccords, leurs accords, leurs inquiétudes, fassent des compromis, arrivent à une entente et élaborent le projet ensemble. Ceci dans l'espoir que chacun des membres participe et utilise ses ressources en vue de l'éventuelle application du projet

en groupe. Cette situation aurait avantagé tous les membres du système-éducatrices.

Pour arriver à cette situation désirée, les membres du système-éducatrices pouvaient s'appuyer sur deux des sources de changement: l'attrait de satisfactions accrues et la recherche d'un meilleur équilibre. À cet effet, certains membres exprimaient déjà des avantages à ce projet qu'elles reconnaissaient être supérieur au mode de fonctionnement existant. D'un autre côté, l'anxiété perçue à la base des inquiétudes observées, pouvait également favoriser la recherche d'un meilleur équilibre. Par ailleurs, en réponse au contenu du projet, un mécanisme de recherche pouvait permettre aux membres de faire l'inventaire et l'évaluation des différents modes de fonctionnement existants et même d'innover si nécessaire, afin de répondre aux besoins des membres du système-éducatrices car elles étaient toutes concernées par le changement envisagé.

Ici, plusieurs éléments agissaient sur cette situation insatisfaisante.

Parmi les éléments qui favorisaient le changement dans le sens désiré, on pouvait noter: l'intérêt suscité chez les membres par l'idée de projet, la planification usuelle en juin pour l'année scolaire suivante et les journées pédagogiques mises à la disposition des membres du système-éducatrices.

Parmi les éléments qui défavorisaient le changement désiré, on pouvait noter: l'inexpérience des membres à l'élaboration d'un tel projet, les

inquiétudes suscitées par le contenu du projet, l'incapacité du groupe à organiser et à fonctionner de façon efficace et la difficulté d'expression des membres du système-éducatrices.

Les éléments sur lesquels on pouvait agir étaient les inquiétudes suscitées par le contenu du projet et l'utilisation des journées pédagogiques en vue de clarifier et d'élaborer le contenu ensemble.

À la lumière du diagnostic précédent, les objectifs que s'est donnée l'agent de changement étaient que tous les membres du système-éducatrices participent à l'élaboration d'un projet et expriment leurs goûts, intérêts, besoins, accords ou désaccords autant dans la méthode de travail pour élaborer le projet que dans le contenu du projet. Les destinataires du changement visé étaient tous les membres du système-éducatrices.

En ce qui concerne cette situation, les relations entre les membres du système-éducatrices paraissaient égalitaires. De son côté, l'agent de changement pouvait exercer un leadership lié à sa compétence à élaborer et à rédiger un projet, perçue par l'éducatrice responsable de l'école, tandis qu'à son tour l'éducatrice responsable de l'école pouvait exercer un leadership lié à sa compétence concernant le contenu du projet.

En regard de la situation insatisfaisante, les objectifs de l'agent de changement étaient convergents avec ceux des autres membres du système-éducatrices. À ce moment, l'agent de changement avait identifié des résistances au changement susceptibles d'émerger. Il s'agissait de l'identification à la situation actuelle et de la préférence pour la stabilité.

Dans cette situation, l'identification à la situation actuelle se référait au mode de fonctionnement déjà existant et privilégié par les membres du système-éducatrices, tandis que la préférence pour la stabilité originait de l'anxiété produite par le projet de changement. Cette anxiété aurait pu compromettre l'adoption du nouveau mode de fonctionnement exigé par ce projet de changement.

La planification

Suite à ce diagnostic, les actions que l'agent de changement avait prévu faire étaient:

- de planifier une ou des rencontre(s),
- d'offrir un plan non définitif,
- d'être à l'écoute des idées de fonctionnement autant sur l'élaboration que sur le contenu du projet,
- d'exprimer ses goûts, ses intérêts et ses besoins,
- d'encourager l'expression des sentiments, des goûts, des intérêts, des besoins et des idées de fonctionnement autant sur l'élaboration que sur le contenu du projet,
- de respecter l'autre en tenant compte des besoins exprimés,
- de trouver ensembles des solutions aux problèmes rencontrés,
- d'élaborer ensembles le contenu du projet.

Les moments prévus pour procéder à l'élaboration du projet étaient certains jours en mai, juin et peut-être en juillet et août 80. Toutes les actions devaient être exécutées lors des rencontres planifiées à cet effet.

De façon à limiter les résistances, l'agent de changement avait prévu de préconiser un modèle de classe se rapprochant le plus possible de celui vécu récemment par les membres du système-éducatrices.

Sur la base de ses fondements théoriques, de ses ressources valorisées (comme ses connaissances théoriques) et des relations qui l'unissaient aux autres membres du système-éducatrices, l'agent de changement a choisi une stratégie qui oscillait entre la suggestion et l'aide au niveau du processus. Lors des rencontres, l'agent de changement devait agir comme secrétaire, tout en animant. C'est en utilisant les moyens d'actions énumérés plus haut que l'agent de changement avait prévu de suggérer et d'offrir son aide au niveau du processus afin d'atteindre ses objectifs de changement.

La description de l'intervention

Les interventions se sont déroulées comme prévues.

La première rencontre était prévue pour le 4 mai 84 mais elle a été remise au 18 mai 84. Une autre rencontre, a eu lieu le 21 mai 84.

Les membres du système-éducatrices se sont entendus sur un plan et ont convenu de le laisser ouvert. Un membre a par la suite profité de ceci et a ajouté un item au plan. Il a été convenu qu'un membre prendrait en note les suggestions sur le contenu et animerait les rencontres. L'agent de changement a tenu ces deux rôles: celui de secrétaire et d'animatrice. Ce fut l'occasion pour elle de réitérer ses préoccupations et de vérifier les besoins, intérêts,

goûts et idées de chacun des membres. Ceci, tant dans le mode de fonctionnement des rencontres que dans le contenu.

À un moment l'agent de changement tenant les rôles d'animatrice et de secrétaire, a vécu une difficulté à susciter la participation de tous les membres du système-éducatrices. Certaines fuyaient la situation présente. (Elles se levaient, dessinaient et parlaient d'autres choses.) L'agent de changement a choisi d'intervenir en rappelant le but de la rencontre, l'entente au niveau de la forme de l'élaboration, puis a suggéré que l'équipe se penche sur une autre manière de fonctionner, plus satisfaisante pour tous. La même entente a été réitérée. La rencontre a été ajournée peu de temps après, faute de temps.

La journée pédagogique suivante, le 21 mai 84, a été consacrée entièrement à cette tâche. Un membre du système-éducatrices était alors absente. Cette absence était prévue. Chacune des personnes présentes a respecté l'entente. L'agent de changement a tenté de lire à nouveau les signes non-verbaux, de donner la parole à chacun des participants, de répéter, de noter les commentaires, les idées, les besoins, d'émettre à son tour des suggestions, d'encourager la discussion afin que chacune se sente à l'aise d'émettre son opinion ou un besoin, d'être en accord ou en désaccord avec les autres. À la fin de la journée, il n'est pas apparu à l'agent de changement qu'une participante soit insatisfaite. Toutes ont exprimé leur accord avec les notes de l'agent de changement sur le contenu du projet. Il restait à corriger en groupe le document afin qu'il respecte les attentes de chacune. L'agent de changement l'a rédigé le plus fidèlement possible et l'a remis aux membres

pour fins de correction.

Au moment de critiquer le document remis par l'agent de changement, le membre qui était absente lors de la deuxième rencontre, était présente et a été appelée à critiquer le document comme les autres membres du système-éducatrices. Ce membre a paru s'intégrer facilement au groupe.

L'évaluation de l'intervention

Les objectifs de l'intervention étaient que tous les membres du système-éducatrices participent à l'élaboration d'un projet et expriment leurs goûts, intérêts, besoins, accords ou désaccords autant dans la forme de l'élaboration que dans le contenu du projet.

En ce qui concerne le premier objectif, que tous les membres du système-éducatrices participent à l'élaboration d'un projet, le hasard n'a pas favorisé la présence de toutes les participantes aux deux rencontres. Lors de la première rencontre, tous les membres du système-éducatrices étaient présents malgré qu'un membre ait dû s'absenter quelques instants pour revenir ensuite et repartir à nouveau. À la deuxième rencontre une personne était absente. Cette absence avait été prévue et les membres étaient dans l'impossibilité de remettre la rencontre. Le groupe a choisi de poursuivre le travail sachant qu'une autre rencontre aurait lieu pour finaliser le document. Cette situation n'a donc pas empêché la participation de chacune à l'élaboration d'un projet. Ainsi, cet objectif a été atteint en bonne partie.

En ce qui concerne le deuxième objectif, que tous les membres du système-éducatrices expriment leurs goûts, intérêts, besoins, accords ou désaccords quant à la forme de l'élaboration du projet, la situation a favorisé la remise en question de la forme du produit et l'expression des besoins, intérêts, goûts, accords et désaccords des participantes. De plus, aucun membre du système-éducatrices n'était absent à ce moment. Ainsi, cet objectif a été atteint.

En ce qui concerne le troisième objectif, que tous les membres du système-éducatrices expriment leurs goûts, intérêts, besoins, accords ou désaccords quand au contenu du projet, celui-ci a été atteint après la dernière rencontre des membres du système-éducatrices, lorsque la personne absente a pu s'exprimer là où elle n'avait pas pu le faire, faute d'être présente à la deuxième rencontre.

Les attitudes qu'a tenté d'adopter l'agent de changement, ont pu favoriser l'atteinte des objectifs. Les attitudes d'ouverture, de respect d'acceptation, d'écoute et le souci que ce projet devienne celui de toutes ont pu contribuer à ce que chacune s'y sente à l'aise et ait le goût de participer.

La mise au point du début concernant la méthode d'élaboration, a pu inciter les membres à participer davantage. La suggestion faite par l'agent de changement de rédiger le document, a pu faciliter également la participation de toutes. L'intérêt de certains membres porté au projet et la présence de l'éducatrice responsable de l'école exerçant une influence sur les autres membres du système-éducatrices, ont pu également favoriser cette participa-

tion. L'absence d'un membre a pu également contribuer à augmenter la participation des membres présents, ce membre ayant exprimé son désintéressement et son désaccord lors de rencontres informelles en petits groupes.

Cependant, pour profiter au maximum du temps de rencontre passé ensembles, l'agent de changement aurait pu faire plus tôt, lors de la première rencontre, la mise au point concernant la méthode d'élaboration, vu que tous les membres du système-éducatrices étaient alors présents. Si le temps l'avait permis, il aurait été souhaitable que les membres du système-éducatrices s'entendent sur d'autres dates de rencontres, afin que toutes y soient présentes. De même, une documentation plus élaborée sur le rôle et les techniques d'animation aurait été souhaitable pour l'agent de changement, afin de rendre son action la plus efficace possible.

L'état de la problématique

À la fin de ce cycle d'intervention, soit vers la mi-juin 84, l'agent de changement avait rédigé le projet selon le contenu élaboré par les membres du système-éducatrices. La première version fut corrigée en groupe et finalisée.

À ce moment, les inquiétudes de certains membres semblaient s'être dissipées. La mise en application des étapes du projet devait se faire comme ceci: en septembre et octobre, formation des groupes-pivot, en novembre, début d'échanges volontaires de la part des enfants pour quelques minutes par jour dans une autre classe, en décembre, janvier, février, mars et avril, fonctionnement à l'aide de jetons, tous les enfants faisant la rotation des

locaux réaménagés pour la circonstance, en mai et juin, reconstitution des groupes-pivot (voir annexe A).

Cependant, pour assurer la mise en application de ce projet, il fallait soumettre le document aux différentes personnes responsables de la commission scolaire, pour fins d'approbation.

Vers la fin juin 84, les membres du système-éducatrices dont la sécurité d'emploi leur assurait d'être à la même école en septembre prochain, attendaient l'approbation du projet, tandis que les deux autres vivaient davantage à ce moment-là, des incertitudes reliées aux situations particulières de leurs emplois.

CHAPITRE HUIT

ÉVALUATION DE L'INTERVENTION

Les chapitres quatre, cinq, six et sept ont présenté des évaluations ponctuelles des interventions à la lumière des objectifs spécifiques reliés aux quatre problèmes relevés. Le présent chapitre traite de l'évaluation de l'objectif général de la recherche-action: la consolidation des attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices à l'endroit des enfants dont les comportements dérogent des normes qu'elles ont établies.

8.1 La cible de l'évaluation

Comme il a été mentionné au chapitre trois traitant de la méthodologie, l'évaluation de l'intervention portera sur les deux questions suivantes:

-les actions initiées ont-elles produit l'effet recherché?
-le système a-t-il changé?

L'auteure a choisi de fixer le moment de l'évaluation de l'intervention au mois de décembre 84. Dans le cadre du projet élaboré par les membres du système-éducatrices en juin 84, le mois de décembre 84 correspondait au temps de l'année scolaire où les membres devaient adopter un mode de fonctionnement différent en classe qui nécessitait, rappelons-le un assouplissement des normes de comportements des enfants.

Brièvement, il s'agissait d'un mode de fonctionnement faisant appel à une certaine liberté de choix chez l'enfant et à certaines attitudes chez l'éducatrice telles la tolérance à l'endroit des enfants habitués à des modes de fonctionnement différents dans les autres classes, ainsi que la coopération entre les membres du système-éducatrices.

Voici, en quelques mots, le fonctionnement prévu lors de l'élaboration du projet: l'enfant devait choisir un jeton parmi quatre jetons représentant les quatre locaux de l'école. Tout le matériel des quatre classes maternelles devait être distribué par thème, de façon à regrouper du matériel compatible dans chacun des locaux. Par exemple, dans un local ayant pour thème la construction, on allait y retrouver les blocs de bois, les camions, les établis et les jeux de construction des quatre classes maternelles. Les sciences, les arts et les jeux de rôles allaient être les thèmes abordés dans les trois autres locaux.

En référence aux objectifs du programme d'éducation préscolaire, l'enfant devait choisir et assumer ses choix. Ses choix étaient cependant limités par l'écoulement graduel des quatre jetons qu'il avait reçus, ce qui assurait une rotation des quatre locaux. Après avoir effectué une rotation, l'enfant allait recevoir quatre autres jetons et ainsi de suite. Une fois à l'intérieur du local, seul le nombre d'enfants permis pour chaque atelier pouvait restreindre le choix de l'enfant. Une limite de deux enfants par établi, par exemple.

Ainsi, dans chaque local l'éducatrice devait recevoir des enfants

appartenant aux quatre classes maternelles. Chaque éducatrice recevrait ainsi des enfants qu'elle connaissait, ceux faisant partie de son groupe d'origine, et d'autres qu'elle connaissait peu ou pas du tout. Les éducatrices devaient à leur tour faire une rotation des locaux après quatre jours passés dans un même local.

L'élaboration des règlements ou des consignes de fonctionnement à l'intérieur des quatre locaux, de même que l'observationn et l'évaluation de tous les enfants par les quatre éducatrices pouvaient favoriser la consolidation d'attitudes de tolérance à l'égard des enfants et de coopération entre les membres du système-éducatrices. Ceci, par le biais de l'assouplissement des normes de comportement des enfants établies en équipe par les membres du système-éducatrices, avant la mise en application du projet.

Certains fondements de ce projet s'apparentaient à l'approche de la discipline centrée sur l'élève: principalement ceux qui concernaient le respect de l'enfant, la confiance en l'enfant, l'ouverture à l'autre et l'auto-discipline. Certains autres fondements relevaient du programme d'éducation préscolaire: principalement ceux qui concernaient le respect de l'intérêt et des choix de l'enfant. Certains autres fondements étaient empruntés de rapports concernant certaines écoles dites alternatives: principalement ceux qui concernaient le respect du rythme de développement de l'enfant.

Pour revenir à l'évaluation comme telle, les actions initiées en 1983-84 par l'agent de changement et conduisant à l'élaboration de ce projet, ont-elles produit l'effet recherché en décembre 84, c'est-à-dire les membres du

système-éducatrices ont-elles adopté le mode de fonctionnement convenu dans le projet élaboré en juin 84 et ont-elles adopté une manière d'être, révélant davantage une attitude d'acceptation à l'endroit des enfants?

8.2 Les résultats

Au mois de décembre 84, les membres du système-éducatrices auraient dû adopter un mode de fonctionnement différent en classe, mais ce ne fut pas le cas à cette date. Les membres n'ont pas pu intervenir auprès de tous les enfants de l'école comme cela avait été prévu. Pour rendre cette tâche possible, les éducatrices et les enfants devaient participer à une rotation des locaux réaménagés pour la circonstance. En décembre 84, ni les éducatrices, ni les enfants, ni les locaux n'étaient prêts.

En septembre 84, trois éducatrices avaient choisi d'intégrer à leurs groupes réguliers quatre enfants appartenant au secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et ayant des handicaps sévères. Ceci a eu pour effet de repousser la date prévue de rotation des locaux. En raison de l'intégration de ces enfants, certains membres appréhendaient le nouveau mode de fonctionnement tel qu'élaboré dans le projet en juin 84. Il faut également préciser qu'aucune réunion de préparation au projet n'a eu lieu entre septembre 84 et décembre 84.

C'est ainsi que les membres du système-éducatrices ont décidé de réaménager les locaux au retour des vacances de Noël. Du début de janvier 85 jusqu'au début de février 85, soit pendant quatre semaines, les enfants sont

restés dans leurs locaux respectifs avec leur éducatrice. Les locaux réaménagés n'offraient pas tout le matériel nécessaire pour une classe maternelle. Aussi, les enfants manifestaient le désir de reprendre du matériel tandis que certaines éducatrices manifestaient le désir de débuter au plus tôt la rotation des locaux. Pendant ce temps, les membres du système-éducatrices se réunissaient une fois par semaine. Pour accélérer la démarche, il a fallu que chacune des éducatrices (au nombre de quatre) à l'exception de l'éducatrice en psychomotricité, établisse les règlements ou consignes du local dont elle aurait la responsabilité pendant une semaine au début de février 85. Finalement, c'est à cette date que la rotation des locaux a débuté pour les enfants. Elle s'est terminée vers la fin du mois d'avril 85, date à laquelle les locaux ont été réaménagés comme ils l'étaient auparavant.

Quelques unes des actions initiées par l'agent de changement avaient pour but de favoriser la participation des membres du système-éducatrices au projet collectif mentionné. Cependant le manque d'organisation, de planification et de coordination de la part des membres a failli compromettre le projet. A cet effet, aucune réunion du groupe n'a eu lieu avant Noël. Après Noël, les membres semblaient avoir une vision différente du projet et de sa valeur pédagogique, ce qui créa de nouveaux conflits entre les membres du système-éducatrices. A ce moment, il n'était plus question des enfants intégrés appartenant au secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation puisqu'une personne nouvellement engagée, offrait de l'aide individuelle à ces enfants.

Également, le retard dans la mise en application du système de rotation des locaux a eu pour effet de susciter des frustrations chez les

enfants et chez l'agent de changement qui, comme éducatrice, ne pouvait leur offrir dans un local qu'un matériel limité. Cette situation a duré quatre semaines environ. Suite à ceci, les pressions exercées par l'agent de changement auprès des autres membres du système-éducatrices d'abord et du directeur de l'école ensuite, dans le but d'accélérer la rotation des locaux, n'ont fait qu'augmenter les conflits entre elle et les autres éducatrices qui paraissaient satisfaites de leurs situations. Une fois les rotations commencées (début février 83), les membres du système-éducatrices paraissaient bien accueillir tous les enfants. Les normes de comportements exigées des enfants paraissaient aussi souples qu'en décembre 82. Le projet a paru ne rien changer aux normes exigées par les éducatrices. Ceci peut s'expliquer par le fait que chacune a dû établir les consignes d'un local en particulier et qu'il n'y a pas eu de mise en commun à ce sujet. Par la suite, l'éducatrice qui occupait le local d'une autre devait faire respecter les consignes du local.

Donc, l'absence de mise en commun des consignes ou règles de fonctionnement en classe n'aura pas permis l'établissement de normes de comportement des enfants, communes aux éducatrices. Cependant, chaque éducatrice a dû faire respecter les consignes élaborées par l'éducatrice responsable du local. C'est ainsi que chaque éducatrice devait faire preuve de tolérance à l'égard des consignes de mode de fonctionnement en classe et des normes de comportement des enfants établies par les autres éducatrices. De fait, on retrouvait des différences relativement importantes au niveau du fonctionnement en classe et des normes de comportement établies par les quatre éducatrices responsables des locaux. Ceci était le reflet des valeurs et des croyances de chacune. Par exemple, certaines consignes faisaient appel

davantage à l'ordre lors du rangement du matériel ou encore à la façon de l'utiliser, plutôt qu'à une souplesse au niveau du rangement fait par les enfants ou encore qu'à une exploration libre du matériel par eux.

En ce qui concerne les comportements des enfants perturbant la rotation des locaux, à la connaissance de l'auteure il ne semble pas y avoir eu de troubles majeurs de comportement chez les enfants, à l'exception d'un d'entre eux qui éprouvait déjà des difficultés de comportement dans son groupe d'origine. Cet enfant éprouvait une difficulté à s'adapter à une nouvelle éducatrice et à un nouveau groupe d'enfants. Il lui arrivait, de façon régulière pendant le premier mois surtout, de revenir dans son local d'origine bien avant le signal ou encore de ne pas respecter certaines consignes concernant le rangement et le fonctionnement du local où il se trouvait.

Quant aux quatre enfants intégrés et appartenant au secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation, comme ils recevaient une aide individuelle pendant une partie du temps, cela a permis d'alléger la tâche de l'éducatrice. Ces enfants n'ont pas présenté de troubles de la conduite pouvant être reliés aux changements de local et d'éducatrice.

En résumé, les enfants, à l'exception d'un seul, n'ont pas présenté de comportements inappropriés reliés au mode de fonctionnement du projet. Pour affirmer ceci, l'auteure s'appuie sur ses observations comme éducatrice responsable d'un local et sur les commentaires reçus des autres éducatrices. Bien, les comportements des enfants en général, leur paraissaient appropriés pour la circonstance. C'est du moins ce que l'auteure a perçu.

À cet effet, il était fait état dans le projet d'une observation spécifique faite par les éducatrices. Ceci avait pour but de renforcer l'évaluation du développement des enfants au moyen d'observations recueillies par toutes.

Peu avant le début de la rotation des locaux, une liste de quelques noms d'enfants éprouvant certaines difficultés en classe avait été remise aux éducatrices qui devaient recueillir des informations sur le développement de ces enfants. À la fin du projet, soit au dernier jour de classe d'avril 84, seule l'auteure en tant qu'éducatrice, a remis des observations écrites aux autres éducatrices concernées par ces enfants. En retour, elle n'a pas reçu de rapport d'observation sur les enfants dont elle devait faire l'évaluation, en raison d'un oubli de noter les observations de la part des trois éducatrices concernées par la rotation des locaux.

Peu après la fin du projet, soit au mois de mai 84, les éducatrices se sont réunies avec les différentes personnes spécialistes pour étudier les cas qui leur avaient été référés en cours d'année, en prévision du classement de ces enfants pour l'année suivante. Toutes les éducatrices devaient y participer vu qu'elles avaient observé tous les enfants pendant la durée du projet. Aussi, l'auteure peut affirmer qu'à l'exception de quatre enfants intégrés et appartenant au secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation, aucun autre enfant n'a été référé en cours d'année. (Le cas de l'enfant éprouvant des difficultés de comportement dans son groupe d'origine et accentuées lors de la rotation des locaux, n'a pas fait l'objet d'une étude en raison du déménagement de la famille dans une autre municipalité). L'année précédente, les éducatrices

n'avaient pas référé d'enfants au service de psychologie suite à un assouplissement des normes de comportement des enfants dans l'école.

En résumé, malgré l'absence de mise en commun des consignes de fonctionnement en classe et de l'oubli concernant les observations des comportements des enfants par les éducatrices, celles-ci ont adopté un mode de fonctionnement touchant la rotation des locaux qui se rapprochait de celui convenu dans le projet élaboré ensemble. Elles ont adopté également une manière d'être, révélant une attitude d'acceptation à l'endroit des enfants. Ceci s'est manifesté par l'absence de commentaires concernant les comportements inappropriés des enfants et l'absence de référence au service de psychologie pour des troubles mineurs de conduite. Ainsi, les actions initiées en 83-84 par l'agent de changement ont produit l'effet recherché au cours de la mise en application du projet qui a eu lieu entre février 84 et avril 84 et non en décembre 84 comme cela avait été prévu par l'agent de changement.

Examinons maintenant le deuxième objet de l'évaluation: le système est-il changé? Pendant le projet, l'agent de changement n'a pas observé une plus grande attitude d'acceptation chez les membres du système-éducatrices qu'avant l'application du projet. Les membres du système-éducatrices semblaient accepter tous les enfants y compris celui dont les comportements dérogeaient des normes qu'elles avaient établies. À ce propos, l'agent de changement a voulu obtenir certaines confirmations au sujet de ses observations. À la fin du mois de mars 85, elle a proposé aux membres du système-éducatrices intéressées, de répondre à un sondage sur la discipline à l'école (voir annexe B). Vers la mi-avril 85, après s'être consultées, les autres

membres du système-éducatrices ont choisi de ne pas y répondre et de le remettre sous enveloppe dans la case de l'agent de changement. Suite à ceci, l'agent de changement a désiré s'informer de leurs inquiétudes lors d'une réunion informelle, mais elles ont alors exprimé le désir d'obtenir plus d'information sur les interventions de l'agent de changement. En réponse à cette demande, un court résumé du présent rapport de recherche-action leur fut remis vers la mi-mai 85 (voir annexe C). Bien que l'agent de changement ait mentionné dans ce rapport le désir de recevoir leurs commentaires, ce ne fut pas le cas à ce moment. Ce n'est qu'en septembre 85 que certains membres ont répondu verbalement à l'agent de changement à quelques questions du sondage.

Ces commentaires étaient défavorables face à certains points touchant l'approche de la discipline privilégiée par l'agent de changement. Par exemple, on repprochait à l'agent de changement, comme éducatrice, une trop grande permissivité qui était à l'origine du bruit fait par les enfants de son groupe au moment de se survêtir dans le corridor, ce qui avait lieu au même moment que les trois autres groupes d'enfants. On lui repprochait une trop grande liberté laissée à l'enfant dans la classe quant au choix de ses ateliers, ce qui, selon l'expression de l'une d'entre elles, laissait paraître un "free for all", expression que l'auteure traduirait dans le contexte par: confusion, laisser-faire. On informait l'auteure à ce moment, que certains enfant de ses groupes, lors de la période de surveillance faite par une autre éducatrice, avaient contesté l'autorité de l'éducatrice venue dans leur classe leur demander de changer d'activité en raison du risque de blessure que présentait cette activité. On lui reprochait aussi d'avoir une trop grande confiance en l'enfant

pour décider de ce qui est bon pour lui. Finalement, on résumait en disant que les groupes de l'agent de changement ne passaient pas inaperçus dans l'école.

L'agent de changement comprenait ainsi que l'approche de la discipline qu'elle privilégiait, soit l'approche de la discipline centrée sur l'élève, était différente de l'approche privilégiée par les quatre autres éducatrices. Celles-ci semblaient privilégier davantage une approche de la discipline centrée sur l'enseignant.

Finalement, l'agent de changement réalise que dans les faits les éducatrices paraissaient avoir une vision commune, mais qu'intérieurement elles n'étaient pas confortables dans ce changement. D'un côté, le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation du Québec[95], qui faisait la promotion d'une approche centrée sur l'enfant n'a pas été contesté ouvertement par celles-ci. Cependant, il paraît avoir eu l'effet d'un changement imposé chez certains membres du système-éducatrices, ce qui confirme le modèle de changement par identification négative[96]. En référence à ce modèle, l'agent de changement dont la vision de la discipline était soutenue par ce programme d'éducation préscolaire, était susceptible jusqu'à un certain point de subir le mécontentement de certains membres surtout lorsque celles-ci ont senti la fin du programme d'études et de recherche-action de l'agent de changement. En fait, au cours de l'intervention, elles ont toléré les idées, les manières d'être et d'agir de l'agent de changement, attendant la fin de

---

[95] Direction Générale de Développement Pédagogique, Direction de la formation générale, op. cit.

[96] P. Collerette, G. Delisle, op. cit., p. 39.

l'intervention. À ce sujet, l'emploi non-permanent de l'agent de changement à cette commission scolaire, l'incertitude qu'elle fasse partie de l'équipe-école d'année en année vu une clientèle d'enfants tout à fait imprévisible, ainsi que l'incertitude de l'auteure concernant l'achèvement de cette recherche-action, favorisaient grandement une tolérance chez les membres du système-éducatrices à son égard.

On peut en conclure que les éducatrices étaient plus attentives à la personne qui véhiculait le message plutôt qu'au message lui-même. De même, vu le sujet controversé de cette recherche-action, l'agent de changement avait choisi de rendre plus ou moins conscientes les membres de son intervention, ce qui a pu entraîner une certaine méfiance à son égard, une fois l'intervention terminée. C'est du moins ce qui est ressorti dans les inquiétudes énoncées par les membres du système-éducatrices et qu'a tenté d'apaiser l'agent de changement en leur faisant parvenir un court résumé du rapport de la présente recherche-action (voir annexe C). Enfin, les conflits qui ont surgi entre l'agent de changement et les autres membres au début du projet (en janvier 85) ont eu pour effet de briser en quelque sorte, la cohésion entre les membres du système-éducatrices. Il faut préciser que la cohésion entre les éducatrices étaient davantage d'ordre social que d'ordre pédagogique. En effet, il s'agissait le plus souvent de planification ou d'organisation de rencontres sociales comme les anniversaires des membres ou d'autres fêtes, que de planification d'activités pédagogiques comme les sorties éducatives avec les enfants de l'école ou toutes autres activités d'apprentissage.

Tout ceci faisait en sorte que le but fixé, soit la consolidation

d'attitudes d'acceptation des membres du système-éducatrices à l'endroit des enfants dont les comportements dérogeaient des normes établies par elles, ne s'est pas maintenue. Vraisemblablement, ceci découle entre autres de l'imitation du modèle qu'était l'agent de changement et l'absence d'effort d'adapter le message à elles, ce qui est le propre du processus de changement par identification négative.

Finalement, l'auteure peut conclure que le système-éducatrices a changé dans le sens désiré, cependant elle est en mesure d'entrevoir à la lumière de ce qui a été précisé, que le changement risque d'être de durée limitée.

Si cette recherche-action était à refaire, compte-tenu de l'incertitude de l'emploi de l'agent de changement, il aurait mieux valu agir comme agent de changement externe, c'est-à-dire dans un autre milieu d'intervention ou encore de choisir un sujet de recherche-action moins controversé que celui d'une consolidation d'attitudes d'acceptation. Dans ce cas-ci, il aurait fallu rassurer constamment les participantes.

En ce qui concerne chacune des quatre actions décrites aux chapitres quatre, cinq, six et sept, voyons ce que l'agent de changement pourrait faire si c'était à refaire.

En premier lieu, pour ce qui est de l'absence de cohésion entre les membres du système-éducatrices reconstitué, l'agent de changement favoriserait moins les rencontres sociales du groupe et plutôt tenterait de favoriser de

quelques façons des rencontres à caractère pédagogique. Par exemple, elle aurait pu insister pour que des rencontres formelles aient lieu avant décembre 89, afin de mieux se préparer au projet.

Concernant la manifestation d'un sentiment d'impuissance à interagir de façon satisfaisante auprès de certains enfants, si c'était à refaire, l'agent de changement opterait pour différentes méthodes d'intervention touchant les cinq approches de la discipline, plutôt que de privilégier une approche en particulier, soit celle centrée sur l'élève.

Concernant les difficultés d'expression de certains membres du système-éducatrices au sujet de la discipline entre autres, si c'était à refaire, l'agent de changement privilégierait, dans la mesure du possible, un processus de changement par identification positive plutôt que négative; ainsi le changement pourrait être plus participatif, donc choisi par les membres.

En ce qui concerne l'appropriation par les membres du système-éducatrices d'un projet collectif proposé par un de ses membres, si c'était à refaire, l'agent de changement tiendrait davantage compte des approches de la discipline privilégiées par toutes et serait à l'affût des indices non-verbaux, ce qu'elle a négligé au profit des commentaires exprimés verbalement par les membres.

En ce qui concerne l'application du projet, si c'était à refaire, l'agent de changement proposerait au moment de l'élaboration du projet, de mieux définir les tâches de chacune et de mandater un membre du système-

éducatrices pour coordonner le tout, ce qui aurait permis de ne pas être obligées de faire vite, à la dernière minute et même différemment comme ce fut le cas pour l'élaboration des consignes de fonctionnement.

Finalement, si c'était à refaire, l'agent de changement élaborerait un mécanisme d'évaluation plus précis que celui élaboré au chapitre trois, afin d'être en mesure d'évaluer plus sûrement l'atteinte de l'objectif de cette recherche-action. Pour ce faire, l'agent de changement aurait pu demander aux membres du système-éducatrices de répondre à un pré-test et à un post-test afin de recueillir plus de données concernant leurs attitudes.

CONCLUSION

CONCLUSION

L'auteure, comme agent de changement informé, avait au début orienté cette recherche-action vers une transformation des attitudes des membres du système-éducatrices, plutôt que vers une adaptation. L'auteure faisait la promotion d'une attitude de tolérance de la part des éducatrices envers les enfants dont les comportements dérogeaient des normes établies par elles.

Les comportements qu'adoptait l'agent de changement devaient par la suite être reconnus comme acceptables lors de la mise en application du programme d'éducation préscolaire, programme dont il a déjà été fait mention au chapitre précédent. Au moment de la mise en application de ce programme, il devenait possible d'obtenir un certain consensus chez les membres du système-éducatrices autour des attitudes à adopter et des comportements à privilégier par ces dernières.

En effet, le programme d'éducation préscolaire visait un changement tant au niveau des apprentissages à effectuer par les enfants qu'au niveau du mode de fonctionnement en classe. Cette orientation du programme d'éducation préscolaire permettait à l'agent de changement de continuer à promouvoir son idée de changement concernant l'adoption d'attitude d'acceptation de la part des éducatrices auprès des enfants dont les comportements dérogeaient des normes établies par ces dernières.

Ainsi, le programme d'éducation préscolaire, en favorisant l'idée de changement de l'auteure, lui permettait comme initiatrice, de réorienter la finalité de la présente recherche-action vers une adaptation des membres du système-éducatrices aux attitudes soutenues par ce programme, plutôt que vers une transformation de leurs attitudes.

Ceci situe cette recherche-action dans un type de recherche-action appliquée plutôt que militante, selon la typologie de Benoît Gauthier, contrairement à ce qui avait été prévu au départ.[97]

Dans cette recherche-action, le programme d'éducation préscolaire fut un avantage certain pour l'agent de changement malgré que lorsque certaines éducatrices éprouvaient des insatisfactions ou des désaccords, elles les dirigeaient vers l'agent de changement.

Il faut donc retenir que l'identification de l'agent de changement à un sujet ou à un objet quelconque peut devenir un problème particulier à la recherche-action de type appliquée lorsqu'il y a un mécontentement à l'endroit de l'un ou de l'autre ou lorsqu'il y a une perte de crédibilité.

En ce qui concerne ce dernier aspect qu'est la crédibilité, dans ce cas-ci certains facteurs extérieurs ne sont pas à négliger, comme la différence d'âge et d'éducation entre les éducatrices et l'agent de changement, de même que le nombre d'années d'expérience qui les séparent.

---

[97] B. Gauthier, op. cit., p. 465-466.

Ces éducatrices ont connu une école de pensée beaucoup plus traditionnelle que celle que l'on retrouve dans le programme d'éducation préscolaire paru en 1981.[98] L'auteure est consciente du bouleversement des valeurs, des croyances et des attitudes ancrées depuis plusieurs années chez ces éducatrices.

Quant à l'agent de changement, son expérience d'éducation au préscolaire remonte à 1980-1981, soit au moment de la parution du programme d'éducation préscolaire, ce qui a grandement favorisé son adaptation au programme orienté vers une école de pensée nouvelle. Les croyances et les valeurs de l'agent de changement, de même que ses manières d'être et d'agir se rapprochaient énormément de celles qui étaient véhiculées dans ce programme. Ayant peu d'expérience en éducation au préscolaire, l'agent de changement n'a jamais hésité à adopter les modes de fonctionnement en classe suggérés lors de sessions de perfectionnement par les personnes venant du ministère de l'Éducation du Québec.

En plus, ayant comme intérêt les troubles de conduite chez l'enfant et leur lien avec les attitudes de l'enseignant, l'auteure a profité de l'occasion qui lui était offerte lors du cours théorique pour parfaire ses connaissances en la matière et élaborer un modèle d'intervention auprès des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation à la maternelle.

---

[98] Direction Générale du Développement Pédagogique, Direction de la formation générale, Programme d'Éducation Préscolaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1981.

Ces éducatrices ont connu une école de pensée beaucoup plus traditionnelle que celle que l'on retrouve dans le programme d'éducation préscolaire paru en 1981.[98] L'auteure est consciente du bouleversement des valeurs, des croyances et des attitudes ancrées depuis plusieures années chez ces éducatrices.

Quant à l'agent de changement, son expérience d'éducation au préscolaire remonte à 1980-1981, soit au moment de la parution du programme d'éducation préscolaire, ce qui a grandement favorisé son adaptation au programme orienté vers une école de pensée nouvelle. Les croyances et les valeurs de l'agent de changement, de même que ses manières d'être et d'agir se rapprochaient énormément de celles qui étaient véhiculées dans ce programme. Ayant peu d'expérience en éducation au préscolaire, l'agent de changement n'a jamais hésité à adopter les modes de fonctionnement en classe suggérés lors de sessions de perfectionnement par les personnes venant du ministère de l'Éducation du Québec.

En plus, ayant comme intérêt les troubles de conduite chez l'enfant et leur lien avec les attitudes de l'enseignant, l'auteure a profité de l'occasion qui lui était offerte lors du cours théorique pour parfaire ses connaissances en la matière et élaborer un modèle d'intervention auprès des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation à la maternelle.

---

[98] Direction Générale du Développement Pédagogique, Direction de la formation générale, Programme d'Éducation Préscolaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1981.

Tout ceci a tantôt nui, tantôt aidé, à la crédibilité de l'agent de changement.

Les lectures de l'auteure concernant les différentes approches de la discipline à l'école lui auront permis de situer les approches des membres du système-éducatrices et de réaliser ainsi les visions différentes de chacune.

Les réflexions de l'auteure concernant ses croyances, ses attitudes et ses comportements lui auront permis de mieux se connaître et de mieux reconnaître les différences chez les autres.

Cette recherche-action aura appris à l'auteure à reconnaître certaines manifestations de désaccords chez les membres du système-éducatrices qu'elle ne soupçonnait pas auparavant. Ainsi, elle a appris à désirer et à susciter le plus possible, l'échange entre les membres pour mieux saisir la situation. L'auteure a également appris à reconnaître des formes de résistances.

Finalement, au cours de cette recherche-action, certains des grands apprentissages de l'auteure ont concerné la nature humaine et le changement, de même que les apprentissages effectués au niveau des méthodes de résolution de problème et de planification d'un changement.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Acherman, Bricks et al. Changer l'école, Éditions de l'ÉPI, Paris, 1970.

Bessel, H. Le développement socio-affectif de l'enfant: Le cercle magique. Programme de développement affectif et social, Québec, Éditions de l'institut de développement humain, 1975.

Bley, R. Les classes de réadaptation dans les lycées, P.U.F., Paris, 1969.

Collerette, P., Delisle, G. Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels, Éditions Agence D'Arc Inc., Montréal, 1982.

Flanders, N.A. Analysing teaching behavior, Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1970.

French, W.L., Bell, C.H. Jr. Organization Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc., 1978.

Gauthier, B. Recherche Sociale: de la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984.

Gergen, K.J., Gergen, M.M. Psychologie sociale, traduit par S. Jutras, C. Champagne, C. Hamel, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1984.

Glasser, W. La Reality Therapy: nouvelle approche thérapeutique par le réel, 2è édition, Éditions de l'EPI, Paris, 1971.

Gonnet, C. Les enfants et les adolescents inadaptés et l'Éducation Nationale, Colin-Bounelier, Paris, 1972.

Gouvernement du Québec, Guide pédagogique pour la scolarisation des perturbés affectifs de niveau élémentaire, ministère de l'Éducation du Québec, Édition de rodage, le 1 avril 1971.

Gouvernement du Québec, Programme d'Éducation Préscolaire, Direction Générale du Développement Pédagogique, Direction de la formation générale, ministère de l'Éducation du Québec, 1981.

Hersey, P, Blanchard, K.H. Management of Organizational Behavior, Englewood Cliffs, N.J., 1972.

Krech, D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E.L. Individual in Society, McGraw-Hill Book Company Inc., New York, 1962.

Lagroua, H.J. Alerte au mal de l'environnement, La pensée Universelle, Paris, 1979.

Lemay, M. Psychopathologie juvénile: Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent, Paris, Fleurus, 1973, Tome I, Tome II.

Lewin, K. Resolving Social Conflicts, New York: Harper, 1968.

Maslow, A.H. Motivation and Personnality, Second Edition, Harper and Row Publishers, 1970.

Maslow, A.H. Vers une psychologie de l'être, Fayard, 1972.

Read, K., Patterson, J. The Nursery School and Kindergarden, Human Relationship and Learning, Seventh Edition, Holt Rinehart and Winston, Montréal, 1980.

Richelle, M. B.F. Skinner ou le péril behavioriste, Psychologie et Sciences Humaines, Pierre Mardaga Éditeur, Bruxelles, 1977.

Robert, P. Le Petit Robert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Le Robert, Paris, 1984.

Rogers, C.R. Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1968.

Rogers, C.R. Liberté pour apprendre?, Dunod, Paris, 1973.

Rogers, C.R. Un manifeste humaniste: fondements d'une politique de la personne, Paris, Dunod, Bordas, 1979,

St-Arnaud, Y. La personne Humaine, Montréal, Les Éditions de l'Homme Ltée, 1974.

St-Arnaud, Y. Les petits groupes: participation et communication, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1978.

Périodiques

Brassard, J. "La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum", Revue des Sciences de l'Éducation, vol. III, no. 1, 1977.

Goodman, G., Pendergrass, R.A. "Competence in the management of classroom behavior: an eclectic approach", Education, printemps 1976.

Solomon, D., Kendall, A.J. "Teacher's perceptions of and reactions to misbehavior in traditional and open classrooms", Journal of Educational Psychology, août 1975.

Welker, W.W. "Discipline - a reality of teaching", Education, printemps 1976.

Rapports de recherche

Basualdo, S.M., Basualdo, E.H. Models to prevent and deal with disruptive behavior(s) in the classroom: A review of the litterature, octobre 1980.

Daily, F.M., Phillips, J.A. Phenomena and Methodology of Studying Social Structures in the Classroom, juin 1973.

Wayson, W.W. Developing schools that teach self-discipline, 1980.

ANNEXES

ANNEXE A

ÉCOLE "PORTES OUVERTES" :

Projet Enrichissement-Participation-Épanouissement

(E.P.O. : P.E.P.E.)

Projet présenté par les membres du

système-éducatrices

Juin 1984

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

HISTORIQUE

SITUATION ACTUELLE

- Programme d'éducation préscolaire: objectifs et philosophie
- Les différents aspects du développement de l'enfant
- Environnement physique
- Immersion
- La participation des paren.· (famille élargie)
- Identité de l'école

SITUATION DÉSIRÉE

- "... apporte un ENRICHISSEMENT"
- "... incite à la PARTICIPATION"
- "... conduit à l'ÉPANOUISSEMENT"

PROBLÉMATIQUE

- Au niveau des participants au projet

- Au niveau du lieu physique du projet

ALTERNATIVES

DEMANDES SPÉCIALES FAITES À LA COMMISSION-SCOLAIRE

ÉCHÉANCIER

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

L'École "Portes Ouvertes"! Projet enrichissement, participation, épanouissement (E.P.O. : P.E.P.E.) se veut à la fois innovatrice, participative, communautaire, voire alternative dans le sens d'une solution répondant au mieux être de l'enfant d'abord, puis de tout intervenant appelé à y participer.

L'E.P.O. : P.E.P.E. tire ses sources de différentes expériences vécues; dont celles du Groupe Oeuvrant de l'École Libéralisante, Alternative, Novatrice et Démocratique (G.O.E.L.A.N.D.)[1] et de l'école participative telle que vue par Jean-Pierre Picard[2]. En ce qui concerne l'E.P.O. : P.E.E.P., il s'agit d'une école maternelle où le fonctionnement de type participatif vise, comme son nom l'indique, à l'épanouissement et à l'enrichissement de tous les participants.

Les différents chapitres et l'élaboration de ce projet traiteront de la situation actuelle, de la situation désirée à partir de septembre 84, de la problématique qui se pose alors, des alternatives ou des solutions proposées, de l'échéancier, puis des demandes nécessaires à la réalisation de ce projet: E.P.O. : P.E.P.E.

Auparavant il nous apparaît nécessaire de vous faire part, dans un bref historique de l'école, du cheminement accompli par tous (toutes) les éducateurs(trices) y ayant oeuvré.

---

1 Le G.O.E.L.A.N.D. Inc., La position du G.O.E.L.A.N.D. face au projet de loi 40 sur la restructuration scolaire du Québec, Brossard, octobre 1983.

2 Jean-Pierre Picard, Les parents dans l'école ... du rêve au défi, Éditions Ville-Marie, Ottawa, 1983.

HISTORIQUE

1970-71 - Regroupement des maternelles (3) dans une même école.

1978-79 - Mise sur pied d'un premier projet conjoint: parents-orthophoniste (aménagement d'un local à cette fin).

1980-81 - Début de l'application du programme d'éducation préscolaire conçut par le ministère de l'Éducation du Québec.

1981-82 - Désinstitutionnalisation de l'école (administration du budget de l'école par la responsable).

- Périodes de psychomotricité offertes aux enfants par une spécialiste en psychomotricité.
- Essais sur des choix d'ateliers faits par les enfants à l'aide d'un tableau de programmation.
- Sorties éducatives.
- Utilisation d'un bulletin répondant aux objectifs du programme d'éducation préscolairee.
- Appel à la participation des parents.
- Suite de l'application du programme d'éducation préscolaire.

1982-83 - Échanges individuels et collectifs (à la suite de critères établis, les enfant ont l'opportunité de passer quelques temps dans une autre classe).

- Participation très active des parents à la vie de l'école et à l'apprentissage des enfants.
- Formation de sous-comités faisant appel à une grande participation des parents:

1. Sous-comité parents-secours (urgences, entraide aux autres

sous-comités, chaîne téléphonique, vêtements, etc...)

2. Sous-comité social (organisation d'activités sociales pour les enfants, etc.).
3. Sous-comité parents-formateurs (orthophoniste, etc.).
4. Sous-comité Été-Canada (élaboration d'un plan d'aménagement de la cour d'école, phase I, phase II de la réalisation du projet, etc.).
5. Sous-comité publicité (information, cueillette, dons, etc.).

- Chandails de l'école avec dessin fait par un enfant.
- Livre de l'année auquel participent les enfants.
- Sigle personnalisant la susdite école.

1983-84 - Première classe d'immersion pour les anglophones.

- Suite de l'application du programme d'éducation préscolaire (utilisation d'un tableau de programmation, intégration de tout le matériel aux ateliers, etc.).
- Échanges individuels et collectifs.
- Participation des parents à la vie de la maternelle.
- Chandails, livre de l'année et "diplôme" personnalisés.
- Construction des balcons communicants.

SITUATION ACTUELLE

L'historique de l'année scolaire 1983-84 nous permet de jeter un coup d'oeil un peu trop rapide sur ce qui se fait et se vit actuellement à l'école. Ce chapitre vise donc à détailler chacun des items mentionnés.

PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE: OBJECTIFS ET PHILOSOPHIE

En tant qu'éducatrices d'enfants d'âge préscolaire nous visons les trois principaux objectifs du programme d'éducation préscolaire. Il s'agit d'objectifs de développement de l'enfant qui lui permettent de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec l'environnement. L'utilisation actuelle du tableau de programmation permet à l'enfant de faire des choix ... puis de les assumer. Il devient davantage autonome et responsable. Son autonomie et sa responsabilité transparaissent dans l'utilisation qu'il fait du matériel mis à sa disposition lors des différents ateliers.

LES DIFFÉRENTS ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Le programme d'éducation préscolaire met en branle quatre aspects du développement de l'enfant. Son aspect social, son aspect affectif, son aspect cognitif et son aspect moteur. Ces aspects ou facettes du développement de l'enfant sont en valeur dans les différentes mises en situation d'apprentissage.

Par exemple, cette année l'enfant peut profiter de périodes de psychomotricité offertes par une spécialiste; ce qui assure une place de

premier choix accordée à la motricité pendant 30 minutes par semaine. Ceci n'exclut pas les autres aspects du développement qui viennent s'intégrer à ce dernier. Ce même processus d'intégration s'exerce en tout temps chez tout être humain en voie de développement, selon les situations d'apprentissage.

IMMERSION

L'apprentissage d'une langue seconde pour quelques anglophones en classe d'immersion (française) fut une expérience nouvelle et enrichissante pour tous cette année; bien qu'elle le fut davantage pour l'éducatrice et les enfants qui ont formé ce groupe!

ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

L'intérieur des quatre maternelles existant actuellement est aménagé par petits "coins" dans lesquels on retrouve du matériel mis à la disposition de l'enfant. Matériel qui se répète sensiblement d'une classe à l'autre. Les éducatrices tentent cette année encore, de favoriser l'étendue du champ d'expériences de l'enfant.

Déjà, le milieu propice aux apprentissages de l'enfant s'est étendu. L'enfant peut selon certains critères, se rendre seul ou en groupe dans un autre local et ainsi élargir son champ d'expériences. Il peut également déborder du lieu physique des classes et utiliser le corridor pour une activité spécifique, et ce, toujours selon des critères établis au préalable avec lui, rencontrant les normes de sécurité.

Également, afin d'étendre le champ d'expériences de l'enfant, l'utilisation de la grande salle (salle communautaire), des autres locaux disponibles, de la cour extérieure de l'école (qui sera agrandie et complétée dans les mois qui suivent) sont des pratiques courantes. Des sorties à but social et éducatif sont également organisées au cours de l'année. Régulièrement, sont organisés des échanges inter-classes (à l'intérieur de l'école), qui se terminent par un goûter communautaire, où l'enfant peut fraterniser avec un (ou des) ami(s) d'un autre groupe.

Toutes ces extensions du lieu des activités d'apprentissage, permettent à l'enfant de s'enrichir à partir des nouvelles expériences qu'il y fait.

LA PARTICIPATION DES PARENTS (FAMILLE ÉLARGIE)

Les parents ont encore été appelés à participer cette année à la vie de la maternelle. Les types de participations ont été variés. Il s'agissait d'une participation active pendant ou en dehors des heures de classe, selon la disponibilité des parents. La participation s'est faite sur des bases occasionnelles ou régulières. La participation des parents à la vie de la maternelle a également pris différentes formes: observation de leur enfant en classe, aide à l'éducatrice, aide à l'orthophoniste, aide à la secrétaire, prise en charge de certains ateliers, suggestions, recommandations, information, créations, etc.

Ceci, selon le niveau d'implication de chacun. Par exemple, les parents qui ont accepté de s'impliquer cette année au niveau des cinq sous-

comités et du comité d'école, ont eu à vivre différentes formes de participation, selon l'exigence de chacun des comités. Il en est de même pour les autres parents qui ont offert leur aide en différentes occasions pendant l'année.

IDENTITÉ DE L'ÉCOLE

L'école se distingue encore cette année par le bulletin, le chandail, le macaron, le livre de l'année et le diplôme remis à l'enfant. Ils sont le fruit du travail des enfants, des parents et des éducatrices. L'école possède également son sigle apparaissant sur toute sa papeterie.

SITUATION DÉSIRÉE

Dès septembre 1984, nous prévoyons quelques différences majeures à la vie actuelle de la maternelle, non pas parce que nous la jugeons désuète, mais plutôt parce qu'un ensemble d'expériences et de connaisances nous amènent désormais à concevoir différemment la vie à la maternelle. Suite aux réflexions de l'équipe des éducatrices, il leur est apparu essentiel d'écrire ce projet, fruit de leurs expériences mises en commun sur ses buts.

Déjà le titre de ce projet en dit long "l'École Portes Ouvertes" incite à la participation de tous, conduit à l'épanouissement et apporte un enrichissement.

"APPORTE UN ENRICHISSEMENT" Grâce à:

- Un aménagement physique plus riche; vu des locaux et des aires de jeu ajoutés aux quatre locaux utilisés jusqu'à maintenant. Dans chacun de ces locaux seront aménagés, 1, 2, 3, ou 4 "coins" pouvant servir à la mise sur pied de différents ateliers, constituant ainsi un bloc d'ateliers.
- Un aménagement matériel plus riche; vu la concentration du matériel des quatre classes dans des coins super-équipés.
- Un environnement humain plus diversifié; vu un contact possible avec tous les enfants de la maternelle et tous les adultes impliqués soient: les parents, les éducatrices et les personnes bénévoles.
- Une plus grande possibilité d'observation de l'enfant; vu le nombre restreint de "coins" et d'ateliers par local.
- Une possibilité de vivre plus intensément les trois objectifs du programme

d'éducation préscolaire, déjà mentionnés.

- Une possibilité de planification des ateliers, en équipe.
- Un environnement temps réparti à l'aide d'un tableau de programmation, dans lequel varieraient les ateliers (à chaque mois x ateliers seraient ouverts avec une possibilité de x enfants par ateliers dont les noms seraient remis à chaque jour aux personnes responsables des blocs d'ateliers (des locaux). Les périodes de psychomotricité y seraient inclues. Cependant les sorties à l'extérieur se feraient en groupe comme à l'habitude.

L'horaire-type d'une demi-journée pourrait être celle-ci:

ACCUEIL (environ 28 minutes) : Activités en groupe avec le titulaire responsable du groupe-pivot (causerie, choix de deux blocs d'ateliers, etc.).

BLOC 1 (environ 35 minutes) : L'enfant se rend au premier bloc d'ateliers choisi.

GOUTER (environ 15 minutes) : Retour avec le titulaire en groupe fermé (groupe-pivot) pour le goûter.

BLOC 2 (environ 35 minutes) : L'enfant se rend au deuxième bloc d'ateliers choisi.

RETOUR (environ 28 minutes) : Retour avec le titulaire et le groupe-pivot pour achever la demi-journée.

"Incite à la PARTICIPATION" grâce à:

- Une plus grande possibilité de participation des parents (famille élargie) à la vie de la maternelle, vu qu'aux formes de participation énumérées s'ajoutent:
  - -une prise en charge de sous-comité s'il y a lieu,
  - -une prise en charge de certains ateliers,
  - -une prise de décision de la part d'un certain nombre de parents qui assistent aux assemblées régulières.
- Une plus grande possibilité de participation des enfants aux différents ateliers, mis sur pied par les parents (famille élargie) et les éducatrices (éducateurs).

"Conduit à l'ÉPANOUISSEMENT" grâce à:

- une participation plus intense au niveau des ateliers,
- au plus grand nombre d'expérimentations possibles.

Chez l'enfant:
1. possibilité d'un plus grand nombre d'ateliers;
2. liberté de choix;
3. responsabilité;
4. prise de décision plus rapide;
5. autonomie;
6. une certaine motivation.

Chez l'adulte:
1. planification des ateliers en équipe;

2. rotation des locaux;
3. surveillance accrue compte-tenu du nombre restreint d'ateliers dans le local.

PROBLÉMATIQUE

Pour mener à terme ce projet il convient de cerner, au point de départ, les difficultés éventuelles afin de les surmonter le plus tôt possible. Elles peuvent survenir aux niveaux des participants et du lieu physique.

AU NIVEAU DES PARTICIPANTS DU PROJET:

1. L'adaptation de l'enfant de cinq ans à une vie extra-familiale doit se faire graduellement à l'intérieur d'un groupe constant, composé des mêmes enfants et d'un(e) éducateur(trice) pendant un certain temps, afin d'amenuiser son insécurité normale du début.
2. L'adaptation du personnel de l'école à un mode de fonctionnement différent du mode habituel.
3. L'adaptation des parents est essentielle à la bonne marche d'un tel projet. Sans eux, des locaux seraient inutilisables faute de personnes responsables pour y assurer une surveillance adéquate. Aussi la cour extérieure ne pourrait être utilisée qu'occasionnellement.

AU NIVEAU DU LIEU PHYSIQUE DU PROJET:

4- Un maximum de locaux disponibles à l'intérieur de l'école est nécessaire.

5. Un aménagement adéquat des locaux.

ALTERNATIVES

Conscientes de ces problèmes soulevés, nous proposons les solutions suivantes:

**1. Afin de favoriser l'adaptation de l'enfant de cinq ans, nous proposons de retarder de deux mois le début du mode de fonctionnement par bloc d'atelier utilisant le tableau de programmation. C'est ainsi que les mois de septembre et d'octobre permettront à l'enfant de se familiariser avec son nouvel environnement, d'apprendre à utiliser le matériel, à connaître les amis qui composent son groupe-pivot, etc. Ceci, dans l'environnement physique habituel d'une classe maternelle où l'on retrouve tous les coins aménagés dans un même local.

**2. Afin de favoriser l'adaptation du personnel de l'école à un mode de fonctionnement différent nous proposons la constance du personnel, surtout en phases d'initiation et de réalisation du projet.

**3. Afin de parer au manque de disponibilité de certains parents nous proposons une rotation des parents ou des substituts (bénévoles) nommés au préalable.

**4. Pour un maximum de locaux disponibles au projet, nous proposons la récupération totale ou en partie des locaux servant à l'orthophonie, à l'infirmerie, et au local réservé par les personnes handicapées.

**5. L'aménagement adéquat des locaux nécessitera une préparation et quelque temps afin de regrouper et de replacer le matériel. Nous sommes convaincues qu'il faut adopter une attitude d'ouverture tout au long de l'année, afin d'effectuer les ajustements nécessaires à la bonne marche

de ce projet.

DEMANDES SPÉCIALES FAITES À LA COMMISSION-SCOLAIRE

Parce que l'École "Portes Ouvertes" est un projet innovateur, exigeant au départ un surcroît de travail, nous demandons:

- un statut particulier au niveau du calendrier scolaire afin de disposer de certaines journées pédagogiques;
- une constance au niveau des éducatrices;
- et nous vous faisons part de la possibilité d'un besoin accru de personnel dès septembre 1984;
- de même que le rapatriement du local réservé aux personnes handicapées pour fin d'utilisation scolaire.

ÉCHÉANCIER

Septembre 1984 : Fonctionnement habituel: les éducatrices (teurs) et les enfants seront dans un même local pour la demi-journée; ils réaliseront différents apprentissages de base (techniques, utilisation du matériel, etc.).

Octobre 1984 : Même fonctionnement. De plus, au rythme d'une fois par semaine pour une demi-heure, les enfants (seulement) changeront de locaux.

Novembre 1984 : Réaménagement des locaux. Même fonctionnement, mais dans un aménagement différent. Initiation et application du nouveau mode de fonctionnement par bloc d'ateliers, utilisant un tableau de programmation et incluant toujours les périodes de psychomotricité en groupe fermé à intervalle régulier dans la semaine.

Mai 1984 : Retour en groupe fermé (groupe-pivot), sans réaménagement. Rotation des locaux avec le titulaire.

Juin 1984 : Fin de l'année scolaire.

Conclusion

Nous croyons que l'enfant, après avoir vécu une telle expérience, se connaîtra plus riche de lui-même, différent des autres et davantage prêt à affronter la vie. De plus, ce projet se révèle être un excellent moyen de développer des habiletés qui servent aux apprentissages des toutes premières années de l'élémentaire. En suscitant davantage d'interactions avec un plus grand nombre d'enfants, nous permettons ainsi à l'enfant de s'exercer au profit d'amitiés nouvelles. L'enfant se verra comme un individu unique, capable de faire ses choix et de les assumer. En quelque sorte, un être autonome et responsable, comme l'écrit Danielle Marcotte après avoir vécu une expérience à l'école participative Immaculée-Conception de Montréal: "Il apparaît l'enfant à devenir un être autonome, capable de faire ses choix et de les assumer"[1]. C'est en partie ce que vise ce projet pour l'enfant de même qu'un développement harmonieux de toute sa personne et une prise de conscience de ses ressources, de son potentiel et de sa capacité. On lui apprendra à s'organiser. On l'initiera à une discipline personnelle. Il deviendra, on l'espère, débrouillard et possédant un sens des responsabilités. Ce projet constitue donc un moyen favorisant le développement de l'enfant. Ce projet apportera un mode de vie différent qui comportera entre autre, la participation des parents. Un tel projet demeure et demeurera toujours inconcevable sans l'appui de ceux-ci. Les parents et les éducateurs (trices) des lieux, travailleront ensemble dans cet esprit de collaboration, se consultant afin de prendre les décisions les plus souhaitables

[1] Danielle Marcotte, "Les écoles innovatrices, chaque enfant à son gouvernail", Châtelaine, février 84, p. 79-80.

pour l'enfant. C'est en fait une vie communautaire que nous propose ce projet où chacun aura sa place. L'École "Portes Ouvertes": Projet Enrichissement, Participation, Épanouissement veut en quelque sorte enlever des limites et ceci, dans l'intérêt de tous bien sûr; mais plus particulièrement dans celui de l'enfant.

BIBLIOGRAHIE

Le G.O.E.L.A.N.D. inc. La position du G.O.E.L.A.N.D. face au projet de loi 40 sur la restructuration scolaire du Québec, Brossard, octobre 1983.

Danielle Marcotte. "Les écoles innovatrices, chaque enfant à son gouvernail", Châtelaine, février 1984.

Jean-Pierre Picard. Les parents dans l'école ... du rêve au défi, Éditions Ville-Marie, Ottawa, 1983.

ANNEXE B

SONDAGE

1. Que penses-tu de la liberté laissée à l'enfant:

   -au niveau de ses choix d'ateliers?

   -au niveau de ses déplacements?

   -au niveau de son expression?

2. Quand un enfant dérange le groupe, quelle est ta façon habituelle de réagir?

3. Comment qualifierais-tu ta discipline à l'école cette année? Dans ta classe cette année?

4. Au cours des quatre dernières années, as-tu introduit des changements dans ta façon générale de fonctionner en classe?

5. Si tu avais à décider du fonctionnement de l'école au niveau de la discipline pour l'an prochain, changerais-tu des choses? Si oui, quoi?

6. À ton avis, jusqu'à quel point les éducatrices de l'école ont-elles une vision commune de la discipline dans l'école?

1	2	3	4	5
Elles ont une vision commune		Plus ou moins commune		Elles ont une vision différente

ANNEXE C

RÉSUMÉ DU RAPPORT DE RECHERCHE-ACTION 1983-84
PRÉSENTÉ AUX MEMBRES DU SYSTÈME-ÉDUCATRICES

par Francine Côté-Roy

Mai 1985

Je vous présente un résumé du rapport de recherche-action qui sera présenté sous peu à l'Université, dans le cadre du programme de maîtrise en éducation. Le présent document tente de répondre aux préoccupations et aux inquiétudes que vous avez émises lors d'une récente rencontre.

Le rapport présente une recherche-action dont l'objet a consisté à procéder à la consolidation d'attitudes d'acceptation des éducatrices à l'endroit des enfants dont le comportement dérogeait des normes établies et à vérifier l'état de cette consolidation. L'auteure était participante au processus de changement comme toutes les autres éducatrices, membres d'un système appelé système-éducatrices.

Au moment de planifier l'intervention visant à la consolidation d'attitudes, le système-éducatrices en était à la dernière étape du processus de changement soit la recristallisation. Ceci signifie qu'en règle générale, les membres du système-éducatrices faisaient preuve d'attitudes d'acceptation envers tous les enfants.

Le cadre théorique de cette recherche-action se divise en deux volets. Le premier traite des attitudes en regard de la discipline dans une école et le second traite du changement dans un système organisationnel.

La recension des écrits sur la discipline a permis de relever cinq approches différentes pour aborder la question de la discipline à l'école.

Les cinq approches de la discipline ont été classées par les chercheurs S.M. Basualdo et E.A. Basualdo[1]. Il s'agit de l'approche centrée sur l'enseignant, de l'approche centrée sur la modification de comportement, de l'approche analytique, de l'approche centrée sur l'élève et de l'approche centrée sur l'interaction maître-élève.

La recension des écrits sur le changement organisationnel a permis de choisir une démarche de changement planifié, nécessitant de poser un diagnostic de la situation d'abord, de planifier une intervention, d'exécuter cette intervention pour ensuite l'évaluer. La démarche de planification d'un changement qui a été retenue est celle que proposent les auteurs P. Collerette et G. Delisle[2].

La première partie de l'intervention de l'agent de changement fut de participer à la cohésion du système-éducatrices. Les différents moyens d'action retenus ont été de discuter avec tous les membres du système-éducatrices, de planifier et d'organiser ensemble des rencontres à caractère social, de chercher de la documentation pertinente et de l'apporter au groupe. Vers la fin du mois de décembre, on a pu constater une certaine cohésion entre les membres du système-éducatrices.

---

[1] S.M. Basualdo, E.A. Basualdo. Models to prevent and deal with disruptive behavior(s) in the classroom: A review of the literature, octobre 1980.

[2] P. Collerette, G. Delisle. Le changement planifiée: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Editions Agence d'Arc Inc., 1982, Montréal.

La deuxième partie de l'intervention de l'agent de changement fut de collaborer avec les membres du système-éducatrices suite à une manifestation d'un sentiment d'impuissance à interagir de façon satisfaisante auprès de certains enfants. Les différents moyens d'action retenus ont été la recherche de documentation pertinente, l'élaboration et l'expérimentation de certaines techniques. Vers la fin du mois de février, certaines techniques avaient été utilisées par certains membres du système-éducatrices dont l'agent de changement, dans l'espoir d'une modification de comportement chez certains enfants.

La troisième partie de l'intervention de l'agent de changement fut de faciliter l'expression de chacun des membres du système-éducatrices. Les différents moyens d'action retenus ont été d'écouter les commentaires, de les accepter, d'émettre des commentaires, de faire connaître mes opinions, mes goûts et mes intérêts, d'encourager l'expression et de respecteur les accords, les désaccords et les opinions émises. Vers les mois de mars, d'avril et de mai, les membres du système-éducatrices ont exprimé leurs opinions sur certains sujets.

La quatrième partie de l'intervention de l'agent de changement fut de tenter l'appropriation par les membres du système-éducatrices d'un projet communautaire proposé par un de ses membres. Les différents moyens d'action retenus ont été de planifier ensemble une ou des rencontres formelles, de proposer une formule permettant un travail collectif, tout en étant à l'écoute d'autres formules proposées. Ensuite, d'encourager l'expression des goûts, intérêts, besoins de chacun, accords et désaccords, d'exprimer les miens et de respecter ceux des autres. Au mois de juin, les membres du système-

éducatrices ont participé à l'élaboration d'une formule de travail collectif et à la rédaction d'un projet communautaire.

Le rapport de recherche se termine par l'évaluation de l'intervention de l'agent de changement et par l'analyse de cette intervention. Au départ, il avait été prévu d'évaluer l'intervention au moyen d'un sondage sur la discipline à l'école auprès des membres du système-éducatrices, cependant pour des raisons incontrôlables, ceci n'a pas pu être exécuté. Suite à l'analyse de l'intervention et en guise de conclusion au rapport de recherche-action, l'intervenante résume les apprentissages faits tout au long des cours théoriques qui ont orienté cette recherche-action.

Personnellement, j'accordais une grande importance au sujet de cette recherche-action et c'est avec intensité que j'ai vécu cette expérience. Comme il a été impossible jusqu'à présent de recueillir vos commentaires sur cette expérience, ce résumé de mon rapport de recherche-action peut être le point de départ d'une discussion en groupe sur cette expérience. C'est en quelque sorte le besoin que vous avez exprimé lors de cette récente rencontre.